

# PSICOLOGÍA

Elisabet ARTICA VERGARA

## CÓMO DETECTAR UN TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN EL AULA

TFG/*GBL* 2013

**Grado en Maestro en Educación Infantil**

**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

Cómo detectar un trastorno específico del  
lenguaje en el aula

Elisabet ARTICA VERGARA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKO**

**Estudiante / Ikaslea**

Elisabet ARTICA VERGARA

**Título / Izenburua**

Cómo detectar un trastorno específico del lenguaje en el aula

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / *Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua*

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / *Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea*

Universidad Pública de Navarra / *Nafarroako Unibertsitate Publikoa*

**Director-a / Zuzendaria**

Raúl CACHO FERNÁNDEZ

**Departamento / Saila**

Departamento de Psicología y Pedagogía/ Psikologia eta Pedagogia Saila

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran según la Orden ECI/3854/2007 en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido desarrollar la capacidad para reunir e interpretar datos importantes y emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole científica (CB2 y CB3), revisando bibliografía e interpretando datos relevantes acerca de las etapas de adquisición del lenguaje, los patrones de desarrollo normales de los niños y las alteraciones del lenguaje más frecuentes en el aula de educación infantil, reflejados en los apartados 2 y 3.

Aunque este trabajo ha sido tutorizado para poder responder a los criterios de evaluación, ha sido planteado, organizado y desarrollado sin la ayuda del tutor, demostrando habilidades para emprender un aprendizaje autónomo (CB5).

El módulo *didáctico y disciplinar* permite enmarcar este trabajo dentro del Decreto Foral 23/2007<sup>1</sup> donde quedan reflejados los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Infantil (competencias CG1 y CE1).

La temática de este trabajo está regida por las competencias CG6 y CE6 en las cuales se proponen conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Además, a lo largo del apartado 3, se conocen los fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia (competencia CG8 y CE8).

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido conocer el día a día en un aula de educación, de qué forma se estructuran las horas y por tanto saber cómo aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en un contexto educativo determinado. Además, hemos podido ver los diferentes procesos burocráticos que deben seguirse, la forma en que se organiza un centro escolar y el personal que debe estar implicado en cada proceso (competencias CG9 y CE9). Todos los conocimientos teóricos adquiridos han sido reflejados en el apartado 4 del trabajo: *Implicación pedagógicas, psicológicas o sociales en la escuela* en la cual se ha planteado un breve caso práctico que demuestra la posesión y comprensión y capacidad de aplicación práctica de conocimientos pertenecientes a este determinado área de estudio (competencias CB1 y CB2). El diseño de este caso práctico ha sido fruto de la reflexión sobre la importancia de diseñar y regular espacios de aprendizaje en

---

<sup>1</sup> BON (2007). Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, 25 de abril de 2007

contextos de diversidad que atiendan a las necesidades educativas de los alumnos (competencias CG3 y CE3).

Todo esto pretende transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (competencia CB4). Este trabajo está dirigido hacia el personal docente, sin embargo también puede ser recogido por personal no especializado, por ejemplo familias, que crean necesario trabajar este tipo de actividades con sus hijos.

Por último, el módulo *optativo* realizado el semestre anterior, en mi caso *Pedagogía Terapéutica* junto con el *Practicum V* (realizado también en este ámbito) han posibilitado mi acercamiento a algunos de los trastornos más frecuentes en educación infantil aumentando de esta forma mi curiosidad sobre este tema y llevándome a elegir el tema de las alteraciones del lenguaje relacionadas con el campo de la psicología.

No se puede concluir este apartado sin hacer mención a que la Orden ECI/3854/2007 establece que al finalizar el Grado, los estudiantes deben haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana (competencia CT2) por esto, todo el trabajo ha sido redactado en este idioma para poder demostrar su completa adquisición.

## Resumen

Este trabajo basado en una fundamentación teórica, trata de hacer reflexionar sobre la trascendencia del lenguaje a lo largo del aprendizaje escolar. Por ello, el presente trabajo trata de sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la detección precoz de las dificultades lingüísticas. Para poder detectar dificultades a tiempo, se hace necesario conocer cuáles son los patrones normales de desarrollo de los niños, además de diferenciar los trastornos más frecuentes en el aula de educación infantil y conocer cuál es el proceso a seguir desde el momento en que se detecta alguna dificultad lingüística hasta la realización de un programa que cubra sus necesidades. Todo ello desarrollado en este estudio.

*Palabras clave:* Lenguaje, detección precoz, desarrollo normal, alteraciones, infancia.

## Abstract

This project, based on a theoretical foundation, tries to empathize the capital importance of students' language development throughout the school years. Therefore, this essay, attempts to make teachers aware about the relevance of language difficulties early detection. In order to be able to detect arising language problems, this study provides information about what the normal language development patterns are, how to recognize the most common linguistic disorders that can be found at Infant Education and what process to follow from the moment a linguistic difficulty is detected to the execution of an intervention programme to meet the student's needs.

*Keywords:* Language, early detection, normal development, disturbance, childhood.

## Índice:

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES.</b>	<b>11</b>
1.1. Antecedentes.	11
1.2. Justificación pedagógica.	11
1.3. Justificación curricular.	13
1.4. Objetivos.	15
<b>2. MARCO TEÓRICO. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL.</b>	<b>16</b>
2.1. Teoría conductista. Skinner.	16
2.2. Enfoque innatista. Chomsky.	17
2.3. Teoría cognitivista. Piaget.	18
2.4. Teoría histórico-cultural de Vyogstky.	20
2.5. Enfoque pragmático. Brunner.	22
2.6 Estado actual de la cuestión. Nuevos enfoques.	23
<b>3. DESARROLLO.</b>	<b>26</b>
3.1. Definición de conceptos.	26
3.2. Funciones del lenguaje.	27
3.3. Componentes del lenguaje.	28
3.3.1. Componente fonológico y sintáctico.	29
3.3.2. Componente léxico-semántico.	29
3.3.3. Componente gramatical.	29
3.3.4. Componente pragmático.	29
3.4. Procesos del lenguaje.	30
3.4.1 Lenguaje y cerebro.	30
3.4.2. Proceso de codificación y decodificación lingüística.	30
3.5. Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje.	32
3.6. Etapas de adquisición del lenguaje y características.	32
3.6.1. Prelingüística	33
3.6.2. Lingüística	34
3.7. Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje.	42
3.8. Evaluación del lenguaje.	43
3.9. Definición de patología.	46
3.10 Definición de trastorno de lenguaje.	47
3.10.1. Epidemiología.	48
3.10.2. Perfil lingüístico general del TEL.	49
3.11. Clasificación de las alteraciones o trastornos del lenguaje.	51
3.12. Causas.	53
3.13. Cómo intervenir en la escuela.	54
<b>4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS, PSICOLÓGICAS O SOCIALES EN LA ESCUELA.</b>	<b>57</b>
4.1. Proceso de detección.	57
4.2 Programa de actividades.	65
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>73</b>
<b>Referencias</b>	<b>75</b>
<b>Anexos</b>	<b>79</b>
A. Anexo I	79



A. Anexo II	84
A. Anexo III	87
A. Anexo IV	94
A. Anexo V	96
A. Anexo VI	97
A. Anexo VII	98
A. Anexo VIII	99
A. Anexo IX	100
A. Anexo X	102

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día se da la casuística de que *“el pronóstico de los retrasos del lenguaje apunta hacia un cuadro negativo si los problemas de lenguaje no se resuelven en los primeros años de escolaridad”*. (Mendoza, 2001, p.2).

Las maestras no son especialistas del tema, pero pasan mucho tiempo a lo largo del día con los niños y conocen a éstos en diferentes contextos.

No hay demasiados estudios sobre cómo detectar trastornos del lenguaje en el aula, por esto, se hace necesario que la maestra conozca las etapas de desarrollo normal del lenguaje de los niños y tenga los recursos necesarios para poder detectar aquellos signos que indiquen que la evolución del niño no está dentro de los patrones normales.

Para que todo esto sea posible, en este trabajo, se va a realizar un repaso sobre algunos de los autores más importantes que han hablado sobre la adquisición del lenguaje, se tratarán algunos aspectos relacionados con el lenguaje y su desarrollo, la clasificación de los trastornos más frecuentes en el aula de educación infantil. A continuación se presentará un caso práctico en el cual se pueden observar todos los pasos seguidos desde el momento en que una maestra detecta una dificultad lingüística en el aula, hasta la realización de un programa que cubra sus necesidades y, por último, se presentarán una serie de posibles actividades para trabajar en el aula o fuera del aula.



## **1. ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y CUESTIONES.**

### **1.1 Antecedentes.**

A lo largo de la carrera hemos ido realizando breves periodos de prácticas y hemos podido observar y analizar diferentes documentos oficiales que utilizaremos en nuestro futuro como maestras.

Las penúltimas prácticas que realicé, fueron dedicadas a la mención de pedagogía terapéutica, por ello, el hecho de trabajar con la orientadora, las PT y el logopeda del colegio me hicieron reflexionar sobre el día a día escolar y la necesidad de estos recursos.

Esta falta de recursos hace que, por ejemplo, haya menos atención de logopedia, recurso imprescindible para poder tratar posibles trastornos del lenguaje.

Me parece fundamental que una maestra conozca el desarrollo normal de un niño a lo largo de su etapa evolutiva para poder detectar a tiempo posibles patologías e intervenir cuanto antes, aportando los recursos necesarios. A pesar de no ser especialistas en el campo de la logopedia, me parece interesante que una maestra de educación infantil sepa realizar actividades de tipo lúdico, que ayuden en la mejora de algunos de los trastornos de lenguaje más frecuentes en el aula. Al fin y al cabo son actividades que de una forma u otra favorecen a todos y cada uno los alumnos.

Por todos estos motivos voy a abordar a continuación el tema de cómo detectar un trastorno de lenguaje en el aula de educación infantil.

### **1.2 Justificación pedagógica.**

El presente trabajo trata sobre una investigación teórica acerca de la detección de un retraso del lenguaje en un aula de educación infantil.

Para poder justificar el porqué de este trabajo es necesario hacer una reflexión sobre la importancia del lenguaje como capacidad única del ser humano utilizada para comunicarse.

Según Escandell (2009), la etiqueta que mejor define al ser humano, la que nos hace singulares frente a otras especies es la de Homo lonques (“que habla”): la posesión del lenguaje es la capacidad que nos hace humanos.

Esta misma autora, Escandel (2009), entiende que el lenguaje, aparte de ser un instrumento que hace posible la comunicación, es un requisito fundamental para muchas de las capacidades cognitivas que posee el ser humano. El lenguaje es la base de nuestra capacidad racional, gracias a éste, es posible el pensamiento abstracto, además de jugar un papel fundamental a la hora de registrar el pasado, modificar la realidad y planificar el futuro.

Por todo esto, el lenguaje es uno de los aspectos más que hay que analizar en el desarrollo de infantil.

*“El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores”.* (Bigas, 1996).

Siguiendo a esta autora, se hace necesario hacer mención a la publicación de la LOGSE, (BOE.1990. Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre) ya que fue entonces cuando la etapa de educación infantil se comenzó a considerar como etapa educativa. Es por esto que los maestros responsables de esta etapa deben ser capaces de comprender el desarrollo completo de los niños para poder enfrentar los retos necesarios.

Los niños pasan mucho tiempo en el colegio, por esto, la influencia de la escuela es concluyente para su desarrollo ya que en muchas ocasiones actúa como compensadora de desigualdades entre los sujetos.

Diego (1996), defiende que es en este contexto donde el lenguaje se considera una herramienta fundamental para los aprendizajes de los niños.

*“Desde los primeros meses, se produce la aparición y el desarrollo del habla. En el primer ciclo, los centros proporcionan a los niños y las niñas situaciones en las que puedan desarrollar su potencial de aprendizaje: actividades de observación, de experimentación, de manualidades, de juego, durante las que surge el discurso entre ellos y la maestra. Las maestras crean contextos de interacción que favorecen el desarrollo del lenguaje. Los profesionales no se sienten presionados por ningún currículum y actúan en continuidad con el contexto familiar. Todos tienen claro que el niño debe jugar, manipular objetos, mejorar sus capacidades motrices, aprender las rutinas de la vida cotidiana, etc. Y es en este*

*contexto donde se desarrolla de forma espectacular el lenguaje*". (De Diego, 1996. Citado en Bigas, 2008).

Los profesionales dedicados a la enseñanza en edades tempranas, tenemos un papel fundamental para evitar que comiencen desfases en el desarrollo de los niños. Los maestros debemos usar el máximo de recursos y conocimientos posibles para evitar que se produzca esta situación. No hay que esperar a que el niño fracase para comenzar a intervenir, sino hacer uso de los recursos necesarios para no permitir que esto suceda.

### **1.3 Justificación curricular.**

Para la realización de este estudio teórico es importante enmarcarlo dentro del Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Los contenidos educativos del segundo ciclo de la Educación Infantil se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil. En el artículo 5 se especifican las áreas correspondientes al segundo ciclo de la Educación Infantil, son las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: comunicación y representación

A continuación me centraré en el apartado referido al área de Lenguajes: comunicación y representación, que es el que compete de forma principal en este trabajo. Desde el punto de vista curricular, esta área de conocimiento pretende mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de enlace entre el mundo exterior e interior ya que son instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás. En la etapa de Educación Infantil se amplían y diversifican las experiencias y las formas de representación que el alumnado de infantil elabora desde su nacimiento.

Los alumnos de infantil irán descubriendo poco a poco la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades. De esta forma, el niño acomoda los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose cada vez más a su uso.

El currículo navarro reconoce el lenguaje oral como especialmente relevante en esta etapa, es el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc. La verbalización, la explicación en voz alta, de lo que están aprendiendo, de lo que piensan y lo que sienten, es un instrumento imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser. Con la lengua oral se irá estimulando, a través de interacciones diversas, el acceso a usos y formas cada vez más convencionales y complejas. El desarrollo del lenguaje en el alumnado está directamente relacionado con la ayuda que reciba en el ámbito de la relación social y de la comunicación, por parte de aquellos que dominan y usan la lengua.

Así pues, el profesorado debe ofrecer un modelo de lenguaje rico y correcto, ya que la competencia lingüística del alumnado, en todas y cada una de las lenguas del currículo, depende de la calidad del lenguaje que oye y del apoyo y ayuda que recibe desde sus primeros ensayos.

No se puede olvidar que para una parte del alumnado de educación infantil, el centro escolar constituirá el único contexto en donde podrá establecer contacto con modelos lingüísticos complejos y con un lenguaje formal y culto.

El currículo establece que al finalizar la etapa deberán tener adquiridos una serie de habilidades y para conseguirlas se plantean los siguientes objetivos:

1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
2. Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adaptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

6. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.

7. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Mi trabajo cobra especial importancia desde el punto de vista curricular ya que al finalizar la etapa deben adquirir estos objetivos planteados y para poder adquirir estos objetivos planteados, se hace imprescindible detectar posibles dificultades y retrasos, en este caso lingüísticos, para poder ofrecer apoyos y ayudas y tomar las medidas necesarias.

#### **1.4 Objetivos.**

El trabajo que presento a continuación se ha realizado teniendo en mente la frase “los maestros son un requisito fundamental a la hora de detectar retrasos o problemas de aprendizaje en el aula”. Así me planteo alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer las diferentes etapas evolutivas del niño para poder detectar dificultades a tiempo, en función del desarrollo.
- Dar las pautas necesarias para poder detectar un caso de retraso de lenguaje en el aula de Educación Infantil.
- Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de detectar de forma precoz retrasos del lenguaje en el aula de Educación Infantil.

## **2. MARCO TEÓRICO. APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL ESTUDIO DEL LENGUAJE INFANTIL.**

Desde siempre ha habido interés por estudiar la capacidad de hablar. A principios del siglo XIX, surgieron los primeros estudios sobre la adquisición del lenguaje. Se hicieron algunas investigaciones de tipo biográfico y observacional que intentaban estudiar el desarrollo del niño. Éstas contenían extensas observaciones sobre la sucesión de aparición de diversos aspectos lingüísticos. Sin embargo, esos estudios eran principalmente descriptivos y no eran muchos los intentos de interpretar aquellas observaciones. Algunos de los autores que destacaron en este período fueron: Taine, Darwin y Leopold.



A mediados del siglo XX, el interés de los psicólogos, por el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños, aumentó. Éste se vio impulsado por todas las aportaciones que se iban realizando sobre el acto del habla. Estas explicaciones trataban los grandes temas que, hasta entonces, eran el centro la mayoría de las discusiones psicológicas: la aportación de la herencia y el medio, y la jerarquía que se establece entre cognición, pensamiento y lenguaje. Este interés se inspiró fundamentalmente en los trabajos de Chomsky, quien empezó a investigar y a reflexionar sobre estos procesos.

*“Una vez más se abrió la polémica genetistas-ambientalistas que, ligada a las distintas posiciones teóricas acerca de las relaciones entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo propició un gran avance en las investigaciones”.* (Molina, 2007, p.9).

Las distintas posiciones teóricas que se podían encontrar en el momento son las siguientes:

### **2.1 Teoría conductista. Skinner.**

En esta teoría cobran especial importancia las aportaciones de B. F. Skinner tomando una posición empirista. En 1957, explicó la adquisición del lenguaje desde el punto de vista del condicionamiento operante. En el condicionamiento clásico, lo que reforzaba una determinada conducta, era la asociación entre estímulos, en el condicionamiento operante es la propia respuesta la que sirve de refuerzo. Este autor junto con sus seguidores, consideraron que el enlace entre palabra y significado era un vínculo de asociación que se establecía a través de percepciones simultáneas y repetidas de determinados sonidos y objetos. Consideró que el desarrollo del lenguaje dependía exclusivamente de los estímulos externos. El lenguaje como respuestas que el niño aprende por condicionamientos, respuestas verbales e intraverbales.

Estas respuestas intraverbales permitieron a Osgood (1954) elaborar una "Teoría de la medición del significado", es decir, una teoría que admitía que en el desarrollo del lenguaje no sólo hay respuestas externas sino que hay una mediación de estímulos internos. La conducta verbal se modifica en función del significado que le damos a las cosas, cada persona tiene una percepción distinta en función de las experiencias.

Saussure (1945) realiza en su libro “Curso de Lingüística general” una serie de críticas hacia Skinner. La principal crítica que recibe este autor es que su teoría es una interpretación reduccionista del lenguaje y del proceso por el cual se adquiere. No aclara los rasgos más

importantes, como son la adquisición de las estructuras gramaticales y sintácticas y tampoco aporta nada a la comprensión de la aparición y desarrollo de las diferentes lenguas a lo largo de la historia. Si las personas adquieren el lenguaje únicamente por imitación de la secuencia fónica ¿cómo se crearon las leguas? ¿Cómo somos capaces de decir frases que nunca antes hemos oído? O ¿por qué los niños generalizan las reglas a las excepciones y dicen “yo sabo” en vez de “yo sé”?

Las explicaciones del conductismo se basan en el aprendizaje animal, de tal forma que existe una generalización de lo que hacen los animales a lo que hacen las personas.

El conductismo no contempla ningún tipo de etapa. Para la Teoría conductista el lenguaje es simplemente sumatorio.

## **2.2 Enfoque innatista. Chomsky.**

Este autor plantea una alternativa a la postura conductista. Chomsky (1965) destacó el carácter creativo del uso del lenguaje por los hablantes y afirmó que un hablante puede producir y entender oraciones que antes no ha oído nunca y para ello debe hacer un uso infinito de medios finitos. *“El uso infinito de medios finitos está determinado por la sintaxis. Todas las lenguas tienen aspectos comunes a los que se denomina “universales lingüísticos”, principios generales que determinan las estructuras gramaticales de cada lengua en particular. Lo común a todas las lenguas es la sintaxis; para hablar es necesario su conocimiento, pero ésta es tan compleja que para dominarla se ha de tener una predisposición innata”.* (Bigas y Correig, 2001, p.21).

Para Chomsky existe una independencia total entre el lenguaje y pensamiento. La capacidad de hablar está genéticamente determinada y los universales lingüísticos están inscritos en el código genético. A esta capacidad innata para adquirir el lenguaje lo denomina “Dispositivo de Adquisición del Lenguajes” (LAD por su siglas en ingles). Esta estructura subyace de la estructura del pensamiento, por consiguiente, el lenguaje forma un sistema cognitivo independiente, regido por leyes propias. Según Chomsky (1965), el aprendizaje del lenguaje está determinado por la herencia, desencadenado y configurado por el entorno.

Saussure remarca que las investigaciones de Chomsky no consiguieron llegar a donde pretendía. Dejó de lado dos aspectos que hoy se reconocen como fundamentales: la

semántica y la comunicación no verbal. Existen producciones lingüísticas que, desde el punto de vista de la sintaxis, son correctas pero que no se utilizan porque no tienen sentido, como por ejemplo, “el libro corrió un maratón” o “he respirado dos aires”. Para poder ser un hablante competente, no sólo se debe conocer la sintaxis, sino también la semántica y la pragmática.

Chomsky tampoco consiguió explicar porqué hay rasgos que no son universales a las lenguas ya que hay partes de las propias lenguas que son particulares de las mismas. Por otro lado. Tampoco especificó el hecho de que a pesar que los niños generalmente aprenden el lenguaje de forma independiente de los estímulos, hay diferencias individuales en cada uno de ellos.

*“Sin embargo, sus aportaciones siguen siendo un punto de referencia en las investigaciones psicolingüísticas aun cuando se remarca que la capacidad humana innata para adquirir el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente”.* (Bigas y Correig, 2001, p. 22).

### **2.3 Teoría cognitivista. Piaget.**

Piaget plantea una teoría genética y formal del conocimiento según la cual el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje. Nunca formuló una teoría sobre el desarrollo del lenguaje, pero escribió bastantes libros en los cuales habló de éste. Para Piaget (1946) el lenguaje es una de las posibilidades de representar un significado por medio de un significante. Este autor se interesa más por el desarrollo de la función simbólica, definiéndolo como: capacidad humana de representar mentalmente la realidad, manifestada a través del lenguaje, del juego, el dibujo y la imitación diferida.

El lenguaje es un sistema de símbolos arbitrario, que necesita emerger de la representación mental, es decir, Piaget presupone que el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia. La construcción del significado o representación mental es previa a la adquisición del significante que permite su evocación. Esta construcción es posible gracias a la interacción del niño con los objetos. El niño va construyendo la realidad al mismo tiempo que aprende cuál es el comportamiento de los objetos y poco a poco éste va comprendiendo la noción de permanencia del objeto. Esto conduce al niño a la representación de los objetos, entendida ésta como “la capacidad de poder evocar el

*objeto ausente para la percepción directa. Esta representación es de carácter simbólico porque supone la diferenciación entre un significado (objeto ausente) y su significante (la imagen mental, derivada de la imitación, o un significante lúdico “asimilado” a esta función)”. (Laluzza, 1991, p.35).*

El desarrollo de la función simbólica es un prerrequisito indispensable para la adquisición del lenguaje. El pensamiento dirige el lenguaje y el lenguaje se caracteriza por ser una actividad cognitiva.

Piaget sostiene que el aprendizaje comienza con las primeras experiencias sensoriomotoras, éstas fundamentan el desarrollo cognitivo y el lenguaje. El paso de la inteligencia en acción a la representación mental se produce sin rupturas. Se construyen unas estructuras mentales que se basan en la integración de los procesos cognitivos propios, donde es la propia persona quien construye el conocimiento mediante la constante interacción con el entorno.

Para que el propio niño alcance su desarrollo mental, es imprescindible que supere desde el nacimiento diferentes y progresivas etapas del desarrollo cognitivo. Estas etapas no pueden saltarse, ni se puede forzar al niño a que las alcance con un ritmo acelerado. Éstas son las siguientes:

- Etapa sensorio-motriz, inicia con el nacimiento y concluye a los 2 años.
- Etapa preoperacional: de los 2 hasta los 6 años.
- Etapa de operaciones concretas: de los 7 a los 11 años.
- Etapa de operaciones formales: 12 años en adelante.

Este autor propone además dos tipos de lenguaje que los diferencia en dos etapas: la prelingüística y la lingüística. Esta perspectiva psicolingüística complementa las teorías innatistas en el sentido de que junto a la competencia lingüística también es necesario una competencia cognitiva para aprender y evolucionar el dominio del lenguaje. Esto contribuye a documentar tanto la creatividad del sujeto en la generación de reglas como la actividad que le guía en todo ese proceso.

Una de las principales críticas a Piaget es la idea de que el niño construya de forma autónoma, sin tener en cuenta la interacción social, los significados propios de su lengua materna. Parece como si el niño estuviese aislado de su contexto social y las palabras

utilizadas por las personas de su entorno no le sirvieran también de guía en la construcción de significados.

*“No es un sujeto pasivo que recibe del medio unos significados ya elaborados, ni tampoco es producto de la maduración de unas capacidades heredadas. El niño, sujeto activo, construye significados a partir de su experiencia en el mundo de los objetos y, aunque Piaget no lo contemple, en la interacción con las personas significativas de su contexto socio-cultural”.* (Bigas y Correig, 2001, p.23).

Las principales críticas que recibe este autor son:

- *La infravaloración que hace del lenguaje y de los aspectos sociales y comunicativos.*
- *Su idea del egocentrismo radical y de que las personas del entorno del niño tienen poca importancia.*
- *El lenguaje se limita a una función representativa.*
- *Confunde representación con simbolización. En las imágenes mentales e imitaciones diferidas no hay simbolización aunque sí representación.* (Saussure, 1945, p11).

## **2.4 Teoría histórico-cultural de Vygotsky.**

Bigas y Correig (2001) exponen que a mediados del siglo XX se comenzó a difundir en Occidente las aportaciones de la escuela soviética, no muy conocidas hasta la época por motivo de la censura impuesta por la Guerra Fría. En el momento en que se tradujo el libro que Vygotsky escribió en 1934, *Pensamiento y lenguaje* (1973) se abrió una perspectiva nueva para comenzar a comprender cómo se aprende el lenguaje, sin olvidar que el lenguaje es un instrumento de comunicación y todos los procesos comunicativos son previos a su adquisición.

Vygotsky se interesa por la relación que se establece entre lenguaje y pensamiento. Este autor considera el lenguaje en su origen como un instrumento social de comunicación entre las personas que se deriva en una forma interior del habla, en pensamiento. El dominio del lenguaje, es fruto de la experiencia social que tiene el niño. Esta experiencia le facilita al niño a adquirir conocimientos, palabras, le ayuda facilitándole los pensamientos y le guía a la hora de dominar diferentes habilidades.

Para este autor, el desarrollo humano no está garantizado exclusivamente por la herencia, sino que se produce gracias a la interacción social. El proceso de formación de las funciones psicológicas superiores que estructuran la conciencia se da por medio de la interacción social. En la interacción entre un sujeto más capacitado y el aprendiz se establece una zona de desarrollo próximo entendida ésta como aquel espacio de actividad que permite al niño (el aprendiz) avanzar con ayuda de un sujeto más capacitado; esta zona delimita aquellas actividades que el niño (el aprendiz) no puede realizar solo pero sí con la ayuda y mediación del otro sujeto más capacitado.

El ser humano se hace dueño del lenguaje porque los adultos facilitan, ofrecen modelos. Los adultos proponen al niño tareas alcanzables y les ayudan en su realización, y para ello éstos se sirven del lenguaje. El niño, participando en esas actividades, las aprende mientras aprende el habla que se utiliza en ellas. Este lenguaje es en un primer momento un elemento adquirido que poco a poco se irá convirtiendo en instrumento de pensamiento a medida que su desarrollo avanza.

Vygotsky postula que el origen de la inteligencia y el del lenguaje no es el mismo, que hay una fase intelectual prelingüística y una fase preintelectual en el desarrollo humano. A lo largo del primer año de vida, lenguaje y pensamiento se desarrollan por caminos paralelos pero, durante el segundo año, se inicia un proceso de convergencia entre lenguaje y pensamiento que produce un cambio cualitativo en las posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Este autor concibe el lenguaje como el instrumento necesario de mediación que garantiza la transmisión y la interiorización del conocimiento, éste tiene diferentes procesos. En un primer momento, el *lenguaje infantil es inicialmente social (modo de comunicación con los adultos) los signos verbales (forma y función) son externos. Paulatinamente el lenguaje se interioriza de forma progresiva mediante el proceso de interacción* hasta convertirse en un instrumento intrapsicológico (forma interna).

*“El lenguaje se origina en el proceso de comunicación. La génesis del lenguaje es previa a que el niño empiece a hablar. El pequeño tiene una intención comunicativa con anterioridad a la adquisición del lenguaje; expresa sus intenciones mediante gestos, balbuceos, entonaciones, llevando al adulto hacia lo deseado... Si en un momento decide cambiar estos*

*medios de comunicación por la palabra, es porque reconoce que es más eficaz y económico”.* (Bigas y Correig, 2001, p.24).

Siguiendo con el planteamiento de Vygostky se sabe que *“aprender a hablar supone saber usar el lenguaje más que conocer las reglas que lo rigen. Esta visión pragmática del proceso de adquisición del lenguaje es la que ha permitido avanzar en el conocimiento de dicho proceso. Si el lenguaje es comunicación, su uso incorpora una intención: regular la conducta de otro e informarlo acerca de intereses, deseos y necesidades. Su adquisición supone el aprendizaje de la enunciación de intenciones y la necesidad de compartir significados con el interlocutor (intersubjetividad)”.* (Bigas y Correig, 2001, p.24).

## **2.5 Enfoque pragmático. Bruner.**

Bruner (1986), seguidor de las ideas de Vygotsky, intenta buscar una vía que tenga en cuenta el constructivismo y sea interaccionista.

Este autor define, la adquisición del lenguaje como: dominio de tres facetas inseparables; la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje.

En este proceso, van a intervenir dos factores: uno de ellos es una “predispuesta capacidad” (parecido a lo que Chomsky denominó “capacidad innata”) y otro factor está constituido por el entorno del aprendiz, por los hablantes que facilitan al niño un sistema de apoyo y estimulan este proceso cognitivo. La adquisición del lenguaje se produce gracias a un sistema de apoyo (Sistema de Apoyo de Adquisición del lenguaje), uno de los principales factores que ayudan al niño a desenvolverse lingüísticamente. Este sistema organizado y construido por los cuidadores, dispone y articula los mecanismos de interactividad adulto-niño (los “formatos”) que facilitan al LAD del niño su captación de las reglas de la lengua concreta a que está expuesta. Consiste pues en un dispositivo social dirigido a desarrollar las potencialidades del ser humano. Además, existe una “facultad original” de los seres humanos que los hace crecer continuamente en cuanto a comunicación se refiere.

Bruner (1986) incluye en sus planteamientos los prerequisites comunicativos como factores básicos para la adquisición del lenguaje: se aprende a usar el lenguaje, usándolo. Es el adulto quienes dan estrategias y facilitan la comprensión del discurso, pero quien

realiza la propia construcción de la lengua como instrumento de comunicación y pensamiento, es el niño.

Todas las facultades originales, que comienzan a partir de las primeras relaciones sociales, son la ayuda inicial que sirve de base para que el niño aprenda a usar el lenguaje. Lo que mueve el aprendizaje de la lengua es la necesidad comunicacional del ser humano.

## **2.6 Estado actual de la cuestión. Nuevos enfoques.**

*“Para los nuevos enfoques, se siguen utilizando viejos métodos debido al rechazo de los experimentos, la primacía de los estudios de campo (Estudio del lenguaje en vivo) y la recogida de muestras de habla espontánea de conversación”. (López, 2009, p.8).*

Hacia los años setenta aproximadamente, hubo una convergencia de las diferentes corrientes filosóficas, antropológicas, lingüísticas...en lo que al estudio del lenguaje infantil se refiere. Los autores de estas corrientes, se comienzan a preocupar por transmitir la cultura y relacionar el pensamiento con el lenguaje. Es entonces cuando se comenzó a investigar el desarrollo del lenguaje como instrumento de la comunicación. Este giro se acercó al enfoque pragmático de Bruner.

Recientes estudios demuestran que los profesores pueden reconocer con suficiente sensibilidad a los alumnos con dificultades del lenguaje si disponen de una guía u orientación adecuada.

Autores como Ygual, Cervera, Baixauli y Meliá (2011) defienden el desarrollo del lenguaje como proceso fundamental ya que de éste dependen procesos de comunicación, habilidades sociales, procesos de desarrollo del pensamiento, de aprendizaje y de autorregulación de la conducta. Es por esto que *“identificar de forma temprana a los niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje es un proceso necesario para poder adoptar, de forma precoz, las medidas educativas adecuadas. En el contexto escolar, es imposible realizar evaluaciones individualizadas exhaustivas a todos los niños, por esto, se hace necesario el empleo de métodos de detección rápidos y fiables. Varios estudios demuestran que los profesores pueden identificar con suficiente precisión y sensibilidad a los alumnos que presentan dificultades del lenguaje si disponen de una guía u orientación adecuada”.* (Ygual, Cervera, Baixauli y Meliá, 2011, p.127).



Los juicios del profesor tienen una validez considerable ya que pasan muchas horas al día con sus alumnos y los observan en diversos contextos. Para poder evaluar ciertas competencias, se necesita una valoración de tipo contextual, es por esto que se han diseñado cuestionarios para padres y profesores que posibilitan captar el uso que hace el niño del lenguaje en diferentes entornos de interacción. Uno de los instrumentos más utilizados para identificar las dificultades pragmáticas que podrían presentar los niños es la información ofrecida por padres y profesores a través de la *Children's Communication Checklist* (CCC). Sin embargo, ésta tiene limitaciones dada la subjetividad del informante, la posible falta de conocimientos previos, las diferencias de la conducta del niño y la fiabilidad de los cuestionarios en función de la edad de los niños valorados. Generalmente, cuanto más pequeños son los niños, es menos fiable ya que éstos experimentan cambios cognitivos y conductuales muy rápidamente.

No obstante, estos autores siguen defendiendo que *“existe una correlación significativa entre las observaciones de los profesores sobre las diversas destrezas lingüísticas y las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en distintas pruebas de valoración estandarizadas. Los formatos seguidos en estas pruebas comprenden desde preguntas con respuesta cerrada hasta escalas de gradación de tipo Likert. De esta forma se han hallado correlaciones significativas entre las estimaciones de los profesores y los resultados de pruebas objetivas en relación con la comprensión verbal, la precisión y la comprensión lectora o las habilidades generales del lenguaje oral y escrito”*. (Ygual, Cervera, Baixauli y Meliá, 2011, p.128).

El protocolo de observación “Perfiles” fue utilizado en una investigación en Valencia en la cual participaron 175 niños de colegios públicos y concertados. Para probar su eficacia se utilizó la prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) para contrastar la información obtenida.

En el protocolo de observación “Perfiles” se diferencian dos partes. En la primera, se hace referencia a información general acerca de los alumnos como son: los factores de salud, los factores de desarrollo, los factores de conducta y los factores sociales y culturales. La segunda parte recoge información acerca de:

- Habilidades de pronunciación
- Habilidades gramaticales

- Habilidades pragmáticas

Para que el maestro pueda recoger las observaciones en un primer momento, se le facilita información previa sobre cada habilidad lingüística bajo los epígrafes: ¿qué evaluamos? ¿En qué situaciones?

Después, el maestro debe clasificar a sus alumnos en función del dominio que presentan sobre la habilidad definida. La clasificación se realiza en tres categorías: normal, retraso ligero y retraso evidente. Cada categoría recibe una puntuación.

Después, el logopeda pasará a realizar una exploración clínica para contrastar la fiabilidad de este protocolo y comprobar si existe coherencia entre los resultados suyos y los elaborados por el maestro. Estas pruebas se van a basar en:

- Inteligibilidad
- Procesos articulatorios
- Registro fonológico inducido
- Análisis de los procesos fonológicos de simplificación
- Pruebas de percepción de rasgos fonológicos.

Para poder comparar el protocolo del maestro con los resultados del logopeda, se van a establecer una serie de criterios numéricos. El resultado de los análisis mostró una correlación significativa entre el juicio del maestro mediante el registro y las pruebas clínicas realizadas a los alumnos.

Como conclusión de este estudio y la utilidad del protocolo “Perfiles” a la hora de detectar dificultades lingüísticas, se defiende que este protocolo ayuda en general al maestro a detectar con eficacia a los niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. Los casos más graves se detectan sin apenas dificultad, pero en ocasiones, los maestros usan un criterio laxo de “dificultades evolutivas de pronunciación”. Es decir, es probable que los niños con dificultades de percepción de rasgos fonológicos pasen desapercibidos.

Otros trabajos respaldan también la conclusión de que *“existe cierta dificultad por parte de los maestros para detectar las dificultades del habla y una falta de sensibilidad para la diferenciación de las dificultades en el dominio de los sonidos del habla en cada momento evolutivo”*. (Ygual, Cervera, Baixauli y Meliá, 2011, p.132).

Teniendo en cuenta estos aspectos, los maestros pueden ser informadores muy válidos a la hora de detectar niños con dificultades del desarrollo del lenguaje y sus juicios poseen una validez fundamental, ya que pasan mucho tiempo con sus alumnos y los pueden observar en diferentes contextos. La condición que se requiere a la hora de utilizar este protocolo es saber guiar al maestro en sus observaciones y preguntar de forma conveniente los datos lingüísticos más relevantes para esta detección. El empleo del protocolo “Perfiles” puede resultar una estrategia eficaz tanto para los logopedas como para los psicólogos para la detección rápida de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje. No es una prueba de evaluación, sino una estrategia de recogida de información. Una vez detectado el problema, se deberá proceder a una evaluación exhaustiva del lenguaje con el fin de realizar un diagnóstico preciso y elaborar los programas de intervención correspondientes.

### **3. DESARROLLO.**

#### **3.1 Definición de conceptos.**

Siguiendo a las autoras Mariscal y Giménez (2008) se hace necesario reconocer la relación que existe entre comunicación y lenguaje ya que ambos son procesos usados para el intercambio de información. No obstante, más allá de la relación que existe entre estos dos términos, señalan la importancia de hacer una distinción dado que son términos conceptualmente diferentes.

*Comunicación* se refiere a todo proceso de transmisión de información de un emisor a un receptor/es a través de sistemas de señales (olfativas, visuales, etc.) y signos muy distintos desarrollados específicamente para comunicarse (vocalizaciones, palabras, gestos...).

El *lenguaje*, sin embargo, es una función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas... por medio de signos acústicos o gráficos. La función del lenguaje supone:

- Un sistema de reglas. La lengua es la que especifica la manera de utilizar el material verbal para significar (simbolizar) la realidad exterior o imaginaria.
- La materialización de este sistema de reglas en comportamientos concretos de palabra y escritura.

El ser humano es un ser social por naturaleza y su principal vehículo de comunicación es el lenguaje, rasgo más característico de la especie humana. Éste se define como la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse. La comunicación se da en muchas especies animales, a través de distintas formas o sistemas, pero son sistemas muy limitados que les permiten comunicarse de una forma muy básica. En el ser humano, sin embargo, encontramos la capacidad de poder comunicarse a través de distintos sistemas (gestual, escrito,...) y, especialmente, a través de signos vocales (lenguaje oral), un sistema que le permite comunicarse de una forma más libre.

*“Es por ello que la interpretación de la realidad y la transmisión cultural, con todo lo que ella implica, se hace posible teniendo como medio fundamental el lenguaje.”* (Cano, 2006).

El lenguaje es un *“método exclusivamente humano, no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos, por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos y son producidos por los órganos del habla”* (Sapir, 1956 citado en Ballano, 2012).

El lenguaje es un sistema de signos o símbolos que se usan para la comunicación en una codificación determinada, para la representación de objetos, personas, acontecimientos, pensamientos... . Esta representación supone procesos materiales de naturaleza física y fisiológica (motora y acústica-perceptiva), cognitiva, emocional y social.

Siguiendo a Domínguez y Barrio (1997), es imprescindible desarrollar un sistema lingüístico para poder desarrollar las habilidades sociales e intelectuales. Por esta razón, se hace necesario evaluar el desarrollo del lenguaje, para poder evaluar progresivamente el desarrollo de un sistema de comunicación que sirve como instrumento para poder interactuar con el entorno y poder establecer relaciones que ayuden a aprender y a pensar.

### **3.2 Funciones del lenguaje.**

Autores como Halliday (1982), proponen que el lenguaje puede cumplir múltiples funciones.

- Instrumental: El niño constata que el lenguaje se usa como un medio para que las cosas se realicen.
- Reguladora: el lenguaje puede ser utilizado como elemento de control.

- Interactiva: utilización del lenguaje en la interacción entre el “yo” y los demás.
- Personal: vinculada a la concepción del lenguaje como un elemento de la propia individualidad.
- Heurística: El lenguaje es un medio para obtener información de los otros, un instrumento para aprender de las cosas.
- Creativa o imaginativa: Hace referencia al uso del lenguaje por el niño para recrear su propio entorno más allá de un referente inmediato.
- Informativa: construida sobre una base de presuposición intersubjetiva (el lenguaje es un medio de manifestar, expresar propuestas).

Siguiendo a Navarro (2003), podemos distinguir dentro del lenguaje humano distintas funciones, más entre las que destacan:

- La comunicación: entendida como el intercambio de informaciones.
- La representativa: diferente el lenguaje humano del de los animales.

Estas dos funciones son fundamentales para comprender la evolución del proceso de adquisición del lenguaje en el niño. La utilización de la función representativa en sí misma, no implica un proceso comunicativo, pero es necesaria para que éste llegue a producirse.

Además, el lenguaje se encuentra fuertemente vinculado al pensamiento humano, constituyendo un elemento esencial del mismo, además, le da unas posibilidades insospechadas.

### **3.3 Componentes del lenguaje.**

Cuando Mariscal y Giménez (2008) hablan de lenguaje, se refieren a un sistema complejo integrado por diferentes componentes, cuyo dominio implica hacer uso de diferentes habilidades.

Para poder comprender y analizar el lenguaje, no sólo se deben tener en cuenta los sistemas auditivo y nervioso y los sistemas de conocimiento o representaciones, sino que además, se deben conocer los diferentes componentes en los que se divide el lenguaje.

Algunos de éstos están relacionados directamente con el desarrollo cognitivo y social y otros son dimensiones más lingüísticas. Los componentes o dimensiones del lenguaje según Palacios, Marchesi y Coll (2006) son:

3.3.1 *Componente fonológico y sintáctico. (Los signos lingüísticos).*

Se ocupan respectivamente del estudio del material sonoro del lenguaje humano (fonemas, combinaciones de fonemas, entonación, acento...) y del orden y relaciones de dependencia que deben existir entre los elementos de la oración.

3.3.2 *Componente léxico-semántico. (El vocabulario de una lengua).*

Dimensión relacionada con la categorización de la realidad, la formación de conceptos y el conocimiento del mundo. Este componente estudia el significado de las palabras y las oraciones.

3.3.3 *Componente gramatical. (Reglas de combinación de las palabras para formar frases)*

*Morfología: se ocupa del estudio de las unidades mínimas o morfemas, que sirven para expresar significados o matices de significado y que además cumplen un papel esencial en la organización de la oración y el establecimiento de relaciones entre los elementos de la oración.*

3.3.4 *Componente pragmático. (Uso de las palabras y expresiones en función del contexto e interlocutor).*

Se ocupa del estudio del uso del lenguaje, de cómo con el lenguaje expresamos intenciones, de cómo introducimos modificaciones en nuestra forma de hablar dependiendo de las circunstancias sociales o de cómo escogemos la información que expresamos lingüísticamente en función de la información que suponemos que ya posee el interlocutor.

Para poder comprender el significado de cualquier expresión, el funcionamiento e interacción de estos componentes es necesario. Pero si además, queremos producir una emisión lingüística, Mariscal y Giménez (2008) añaden que aparte de los componentes citados anteriormente, hay que incluir también la capacidad de articulación, es decir, la capacidad relacionada con los movimientos de los órganos articulatorios precisos para

pronunciar esas palabras. La actividad articuladora implica una compleja coordinación neuromuscular y respiratoria.

### **3.4 Procesos del lenguaje.**

#### *3.4.1 Lenguaje y cerebro.*

Para poder estudiar los procesos del lenguaje (codificación y decodificación), se hace necesario hacer una breve referencia a las regiones del cerebro encargadas del lenguaje. Éstas se sitúan generalmente en el hemisferio izquierdo. (Entre el 96%-99% en el caso de los diestros y el 60% para los zurdos. Dentro del 40% restante de los zurdos, el 20% tiene dominancia mixta y el otro 20% dominancia derecha para el lenguaje).

Siguiendo a Celdrán y Zamorano (2012), las áreas relacionadas con el lenguaje son:

- *Área de Broca:* se encarga de la programación motora para la articulación. Su misión es dar las órdenes motoras que a través de las vías nerviosas descendentes, llegarán a todos los órganos responsables de la producción del lenguaje.
- *Córtex motor:* es el encargado de activar los músculos para la articulación.
- *Área de Wernicke:* Se sitúa en el lóbulo temporal y su misión es interpretar los sonidos y el lenguaje. Es un área encargada de la comprensión del lenguaje oral.
- *Fascículo arqueado:* es el área que une el área de Broca con Wernicke. Es decir, es la zona que comunica el área motora y la sensorial pudiendo establecer un feed-back entre ellas.
- *Giro angular:* es el área encargada de integrar la información visual, auditiva y táctil.

#### *3.4.2 Proceso de codificación y decodificación lingüística.*

Los procesos psicolingüísticos se dividen en dos categorías:

- Proceso de codificación (producción del lenguaje)
- Proceso de decodificación (comprensión del lenguaje)

Desde el momento en que tenemos un pensamiento, una idea que queremos expresar, se ponen en marcha las estructuras cerebrales necesarias para poder organizar verbalmente esa idea y poder producirla (proceso de codificación). De esta forma, cuando somos

nosotros los receptores de un mensaje, para poder entender ese mensaje que nos están comunicando, es necesario que el lenguaje sea decodificado. En el momento en que queremos dar una respuesta, se volvería a poner en marcha el proceso de codificación. Celdrán y Zamorano (2012) explican el proceso de la siguiente forma:

- Proceso de codificación.

Estos procesos hacen posible que seamos capaces de formar oraciones gramaticalmente correctas partiendo del vocabulario y de las estructuras gramaticales conocidas.

El área prefrontal se encarga de hacer la planificación de la idea que queremos expresar. En primer lugar, se hace la programación léxica, en la cual se seleccionan las palabras más oportunas, después se hace la programación sintáctica, es decir, se eligen las reglas necesarias para combinar esas palabras y formar las frases, por último, se hace la programación fonológica, ésta consiste en seleccionar la secuencia de sonidos que se van a requerir.

En el momento en que está hecha la planificación, el fascículo arqueado, envía al área de Wernicke la información, éste es el encargado de hacer la comprobación de que es correcto y por tanto continuar el proceso. El área de Broca, hace la programación motora, es decir, planifica todos los movimientos necesarios de todos los aparatos (respiratorio, fonatorio, articulatorio y resonador) y órganos para poder producir el mensaje. A partir de este momento, da las órdenes motoras y el sistema nervioso periférico, las conduce a través de las vías nerviosas descendentes hasta el aparato fonoarticulador y se produce el mensaje.

- Proceso de decodificación.

Estos procesos están compuestos de estructuras psicológicas que nos capacitan para entender expresiones, palabras, oraciones...

En el momento en que se recibe un mensaje oral, se inicia este proceso de decodificación. Las ondas sonoras son recogidas por el pabellón auditivo externo y conducidas a través del conducto auditivo externo hasta el tímpano, haciéndolo vibrar.

Esta vibración pasa a la caja timpánica poniendo en movimiento la cadena de huesecillos, que a su vez hace vibrar la ventana oval, activando el movimiento de los líquidos de la cóclea que terminan por producir en el órgano de Corti la actividad nerviosa que será



conducida a través de las Vías Nerviosas Ascendentes hasta el área de Wernicke, donde se realizará la interpretación del mensaje escuchado y es cuando se comprende.

### **3.5 Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje.**

*Los siguientes aspectos son imprescindibles a la hora de adquirir el lenguaje (Castañeda, 1999, p.74).*

- *Procesos de maduración del sistema nervioso, correlacionándose a sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.*
- *Desarrollo cognoscitivo que comprende desde discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.*
- *Desarrollo socio-emocional, resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.*

### **3.6 Etapas de adquisición del lenguaje y características.**

Existen algunas diferencias en cuanto a la división de las etapas en la adquisición del lenguaje. Algunos estudios se han realizado desde un punto de vista cronológico y otros, sin embargo, no hacen mención a la edad en la que comienzan las etapas ya que la división se centra en criterios puramente lingüísticos.

Jakobson (1973), por ejemplo, se centra en el orden de adquisición del sistema fonológico. Chivite (1995) trata el tema fundamentalmente desde un punto de vista comunicativo, delimitando las etapas con criterios lingüísticos, tales como la aparición del signo.

La división de las etapas, desde un punto de vista cronológico, debe realizarse con cierta flexibilidad. Hay que tener en cuenta las habilidades que adquieren la mayor parte de los niños en un tiempo estimado (por ejemplo, de los 10-12 meses estarán consolidados los fonemas a/e, p/t/b) y a partir de ahí establecer un patrón estándar, sin olvidar que cuando se aplique a un niño de forma individual, podemos encontrar variaciones.

En la etapa referida a la Educación Infantil, cobran especial interés e importancia las interacciones comunicativas que se establecen en el contexto familiar. Para poder abordar el desarrollo del lenguaje en el niño, es necesario repasar las etapas que marcan este proceso.

Teniendo en cuenta las aportaciones de numerosas investigaciones (Lenneberg, 1976; Brown y Frazer, 1964; Bateson, 1975; Stampe e Ingram, 1976; Einsenson, 1979; Bruner, 1976) voy a dividir el desarrollo del lenguaje en dos etapas principales: prelingüística y lingüística. Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas. A la hora de dividir estas etapas, debemos tener en cuenta que el paso de una etapa a otra es un proceso progresivo.

### *3.6.1 Prelingüística.*

Se denomina también “etapa preverbal”, “etapa oral no lingüística” o “presemiótica” y comprende desde el nacimiento hasta los doce meses de edad. Se caracteriza por la expresión buco-fonatoria la cual apenas tiene un valor comunicativo. Algunos autores incluso la consideran como la etapa del nivel fónico puro, ya que el niño emite únicamente sonidos onomatopéyicos.

Durante esta etapa, la comunicación que establece el niño con su entorno es de tipo afectivo y gestual. Para que los padres puedan estimular al niño de forma lingüística, deberán utilizar junto con el lenguaje afectivo y gestual, el lenguaje verbal.

Hasta hace poco tiempo, esta etapa preverbal no despertaba demasiado interés entre los estudios de los especialistas, pero gracias a las investigaciones actuales, se sabe que tiene un valor trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, ya que tanto las expresiones vocales (sonidos o grupos de sonidos de simple significación) como las expresiones verbales (sonidos, grupos de sonidos, palabras aisladas , etc.) influyen de forma determinante en el posterior desarrollo de la comunicación lingüística del niño.

Esta etapa se puede organizar de la siguiente manera:

**Tabla. 1** Etapa prelingüística según Palacios, Marchesi y Coll (2006)

Etapa prelingüística (0-12 meses).					
Recién nacido-4/5 meses.	4/5 – 6 meses.	6-9 meses.	9-10 meses.	10-12 meses.	
Coordina oído y vista (coordinación intersensorial)	Formato de atención conjunta. Comunicación protoimperativa.	Formato de atención conjunta y mixtos. Protopalabra	Etapa de la Ecolalia. Control salivar	Etapa de la Holofrase.	
Vocalizaciones	Función instrumental.	- Intención	Formas fonéticas consistentes	Fonemas consolidados	
reflejas y gorgjeo.	Intersubjetividad secundaria.	- Deixis	Idiosincráticas.	a/e	
		- Control presuposicional		p/t/b.	
		Función reguladora.			
		Comunicación protodeclarativa.			

### 3.6.2 Lingüística.

Este período se inicia con la expresión de las primeras palabras. Sin embargo, no se puede decir con toda precisión cuándo comienza, ya que los estudios se basan en las informaciones que dan los padres. No obstante, los diferentes especialistas estiman que la mayoría de los niños que van a hablar, el 90% dicen sus primeras palabras, cuando tienen entre 15 y 18 meses, esta edad no es precisa ya que puede haber niños que empiecen a hablar antes (hacia los 12 meses) y otros, por el contrario, pueden retrasarse algún tiempo para luego proseguir con un desarrollo completamente normal.

Castañeda (1999) sitúa el comienzo de esta etapa en el momento en el que el niño emite la primera palabra, tal y como se manifiesta en el sistema adulto.

*“La etapa lingüística se considera amplia ya que podría abarcar desde aproximadamente el duodécimo mes, pasando el niño de las variadísimas emisiones fónicas del período prelingüístico a la adquisición de fonemas propiamente dichos en el plano fonológico y perfeccionándose también el aspecto semántico y sintáctico de las palabras a medida que el niño crece”.* (Gómez, Royo y Serrano, 2009, p.397).

Palacios, Marchesi y Coll (2006) proponen la siguiente clasificación de la etapa lingüística basada en la adquisición de los diferentes aspectos del lenguaje. Por ello, vamos a analizar el proceso desde el punto de vista:

- Fonológico
- Morfosintáctico
- Pragmático
- Semántico

**Tabla 2.** Desarrollo fonológico según Palacios, Marchesi y Coll (2006)

Etapa lingüística. Desarrollo fonológico.		
12-24 meses.	2-4 años.	5-7 años.
Al entrar en esta etapa uso no simbólico, uso referencial (las palabras no son aún la representación mental del objeto).	2 años: a medida que la producción a niveles superiores se hace más compleja, pueden hacer un bloqueo a nivel fonológico (incluso pueden pasar a que pronuncien peor).	Desarrollo metafonológico (Dominio de lo fonológico) Hay un conocimiento consciente sobre la fonología directamente.
18 meses: uso simbólico.	3 años: desaparecen los problemas para pronunciar diptongos, aunque se suelen producir problemas con algunos grupos consonánticos:	Relacionado con el aprendizaje del lenguaje escrito: lectura y escritura.
12-18 meses: estrategias fonológicas:	- Problemas con los trabadas (consonante, consonante, vocal), (pla,bla...)	En esta etapa se comienza con la prelectura y la preescritura.
- Simplificaciones	- Problemas con sinfonos (consonante, consonante, vocal, consonante)	
- Duplicación de sonidos	4 años: El repertorio fonético está casi completo.	
- Asimilaciones	Hay avances importantes en el ajuste morfofonológico como la necesaria modificación de las raíces de las palabras para conjugar verbos.	
- Uso de formas canónicas o patrones de sonido	Hasta 6/7 años, es normal los errores de sobregulación, hiperegularización (dormiendo, moriendo).	
18-24 meses: los procesos de simplificación descienden significativamente.		

**Tabla 3.** Desarrollo morfosintáctico según Palacios, Marchesi y Coll. (2006)

Etapa lingüística. Desarrollo morfosintáctico.		
	Morfología.	Sintaxis.
12-24meses	No hay marcaje estabilizado del plural, artículos determinados, indeterminados, ni diminutivos.	12 meses: Holofrase (la palabra que escogen es la más informativa para el contexto).
	Usa algunas preposiciones como: a, de, en, por.	12-18 meses: no muestran conocimiento sintáctico. Emisiones de 1 sola palabra a frases hechas.
	Uso anecdótico de pronombres posesivos (mío, a mi). Las construcciones verticales (desaparecen a los 26 meses) para expresar la posesión (objeto-nombre: tele nene).	18 meses: Periodo telegráfico (primeras combinaciones de 2 palabras en oraciones incompletas).
	18 meses. Rellenos: forma previa genérica y no convencional de los artículos “a” no distinguen masculino, femenino, singular, plural (arena, acoche).	18-24 meses (1,6-2,2 años) emisiones de 3 palabras: agente-acción-objeto (papá da galleta). Sensibilidad a la concordancia. Error sobremaraje (23-25 m). Exceso de concordancia (Tierra azula).
	20 meses. Uso de pronombre y adjetivo posesivos (mio, mía/mi).	Uso diferenciado de artículos determinados e indeterminados (en unas palabras sí, en otras no).
	24 meses. Usan un nombre parecido a la preposición “de” (de nena).	
	Marcan plural (s) y género (o) (a).	
	Formas verbales presente/infinitivo.	
2-4meses	Prestan gran atención al lenguaje.	(2,2-2,6) los rellenos se sustituyen por usos diferenciados de artículos determinados e indeterminados.
	No aplican formas inflexionales (género y plural) ni derivacionales (aumentativos, diminutivos) de los sustantivos a los verbos, ni a la inversa. Tampoco anteceden el verbo de artículo.	Comienzan a formar la categoría nominal (PN) como categoría gramatical (combinaciones determinante + nombre).
	Son normales las sobrerregulaciones o hiperregulaciones muy persistentes incluso	Usan formas diferenciadas de los artículos, posesivos, demostrativos y otros elementos

	<p>hasta 6/7 años (rompido, vinió, andó...).</p>	<p>como el indefinido (otro/otra) en sus combinaciones con los nombres; y combinan los PN como sujetos y complementos, con verbos haciendo la estructura de sujeto-predicado (aparición de las primeras oraciones simples).</p> <p>Aparecen frases negativas simples (no quiero), interrogativas simples (¿quieres un helado?) y las primeras oraciones en subjuntivo (no te vayas).</p>
5-7	<p>Oraciones pasivas (aunque les resulten diferentes).</p> <p>Comprenden primero las pasivos irreversibles: las flores fueron regadas por María.</p> <p>5 años: comprenden las pasivas reversibles: El gato es perseguido por el perro.</p> <p>Las pasivas de resultado manifiesto (comer) se comprenden antes que las que llevan verbos sin resultado manifiesto (perseguir).</p>	<p>Hasta los 7 años tienen problemas para comprender las frases que vulneran el orden habitual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juan promete que le dará un caramelo a Pedro.</li> <li>- Juan prometió a Pedro que le daría un caramelo.</li> </ul>

**Tabla 4.** Desarrollo pragmático según Palacios, Marchesi y Coll (2006)

Etapa lingüística. Desarrollo pragmático	
12-24 meses	<p>Progresivamente podrán hacer más cosas complicadas como iniciar el contacto comunicativo con otra persona, expresar sentimientos... (Irá aprendiendo a utilizar el lenguaje para preguntar, responder, dar información, ordenar...).</p> <p>El desarrollo cognitivo, la riqueza y amplitud del vocabulario permitirán utilizar el lenguaje para hacer comparaciones, narrar, argumentar, razonar...</p> <p>Hablar por teléfono da información sobre el nivel de desarrollo pragmático (A los 2 años no suelen hablar por teléfono).</p> <p>Les cuesta entender las ironías.</p> <p>En esta etapa todavía tienen dificultades con el uso pragmático.</p>
2-4 años	<p>Desarrolla la habilidad de mantener una conversación, ya pueden: abrir la conversación, despedirse, proponer un tema...</p> <p>Pueden mantener contactos verbales (en el juego) con otros niños.</p> <p>Ya tienen habilidad para hablar por teléfono.</p> <p>Son capaces de hacer ajustes en el habla cuando se dirigen a otros niños: habla maternal o habla dirigida a niños.</p> <p>Comienzan a emplear temas de petición indirecta (ya a los 2,6 pero más claramente a los 3 y 4).</p> <p>¿Tienes bombones? ¡Um, que bombones más ricos.</p>
5-7 años	<p>Mayor manejo de los actos del habla (pedir, preguntar, mantener una conversación).</p> <p>Antes de los 7 años siguen manifestando dificultades en la comunicación referencial, les cuesta dar información teniendo en cuenta lo que hay o no hay en la mente del otro.</p> <p>La escolarización, el modo de uso del lenguaje de la maestra les dará pautas sobre cómo dirigirse y entender los usos de la cultura.</p>



**Tabla 5.** Desarrollo semántico según Palacios, Marchesi y Coll (2006)

Etapa lingüística. Desarrollo semántico.	
12-24meses	<p>12-15. Las producciones se dan en contextos determinados y creados en situaciones habituales, rutinarias y regulares.</p> <p>No hay generalizaciones a otros contextos. No hacen representaciones conceptuales de la realidad.</p> <p>“Awa” (la de la ducha no es la misma que la de beber).</p> <p>La palabra solo tiene sentido en el momento determinado porque está relacionada con la secuencia típica de acciones de ese contexto.</p>
	<p>15-19/20. Descontextualización, comienzan a formar representaciones contextuales pero todavía hay errores.</p> <p>Infraextensión: uso de una palabra para referirse solamente a ciertos ejemplares de la clase a la que se refiere el uso adulto. Asignan la etiqueta verbal a los ejemplares más característicos, pero no a otros. (Mesa cuando es cuadrada y con cuatro patas, similar a la de su casa, no otras.)</p> <p>Sobreextensión, sobregeneralización. Emplean la palabra con referentes que son inapropiados, pero que sin embargo tiene algún nexo de unión con el concepto que subyace a la palabra adulta. Esto es un avance porque significa que identifican los rasgos principales.</p>
	<p>19/20-24. Etapa del Belcro.</p> <p>15-19 “periodo belcro” (Cawfield).</p> <p>18-24 “ etapa del titubeo”.</p> <p>Boom denotativo, el descubrimiento de la designación, el descubrimiento de las palabras representan conceptos y esto hace que se produzca una explosión de vocabulario.</p> <p>Formatos del “como si”.</p>

---

<i>2-4 años</i>	<p>Adquisición de nuevas palabras a ritmo vertiginoso relacionada con el desarrollo cognitivo y la posibilidad de conceptualizar la realidad:</p> <p>2 años: 450.</p> <p>2,6 años: 950.</p> <p>4 años: 2450.</p> <p>Comprenden muchas palabras, campos semánticos cada vez más complejos: adjetivos dimensionales (para descubrir cambios en las dimensiones: matizaciones como grosor, longitud...) antes todo era bueno o malo. También algunas matizaciones psicológicas: gracioso, llorón, gamberro... .</p> <p>Comienza a emplear el pasado y el futuro (problemas con el concepto de tiempo). Utilizan indicadores de tiempo para hacerse entender: Mañana el viernes (2 años).</p>
<i>5-7 años</i>	<p>Adjetivación cada vez más específica (adjetivos dimensionales).</p> <p>Uso verbos: formas particulares de mayor complejidad semántica (comprar, vender).</p> <p>Comprenden y usan los verbos opacos (mentales) como creer y pensar.</p> <p>Uso de estructuras semánticas jerarquizadas.</p> <p>Comprenden las relaciones de sinonimia y antonimia. Los campos semánticos se amplían gracias al avance en el conocimiento de los niños.</p>

---

### 3.7 Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje.

*“En el período que va de los tres a los seis años, es fácil observar diferencias notorias en el uso del lenguaje entre los niños de una misma edad. Por ejemplo, nos podemos encontrar con un niño de cuatro años que tenga un lenguaje descontextualizado y sea capaz de expresarse por medio de un vocabulario rico y construcciones sintácticas complejas, mientras que otro niño de la misma edad presenta un lenguaje pobre, dependiente del contexto, con un léxico reducido y unas construcciones sintácticas simples”.* (Bigas y Correig, 2001, p.35).

Los niños aprenden a hablar porque se les habla, es por esto que la calidad del lenguaje de las personas que interactúan con él y la diversidad de contextos comunicativos que se les ofrece, juegan un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua. El modelo de lenguaje que se le brinda al niño, es decir, las experiencias de comunicación verbal que se le ofrecen tienen un papel esencial en el proceso de construcción e interiorización.

Además existen diversas opiniones por parte de los adultos acerca de las capacidades de los niños para comprender los mensajes verbales. Es por esto que por un lado, están algunos adultos que subestiman las posibilidades restringiendo sus intervenciones verbales a situaciones muy simples de lenguaje, situaciones que organizan la vida del niño (ven a comer, tienes que bañarte) o limitan su acción (no juegues a la pelota en el salón, no toques el horno que quema). Por otro lado, nos encontramos con los adultos que utilizan cualquier situación para intentar establecer una comunicación con el niño y utilizan el lenguaje para anticipar y planificar lo que van a hacer. Estos adultos intentan establecer diálogos sobre temas de interés para el niño, o intentan proporcionar situaciones de interacción en las que el lenguaje tiene un lugar central, contar cuentos por ejemplo. La experiencia lingüística será muy distinta en los dos casos y por tanto las posibilidades de construir el lenguaje también será dispar.

Existen también diferencias individuales relacionadas con el estilo comunicativo de cada niño, aunque en general se suelen relacionar con las condiciones del contexto de desarrollo. Hay niños que son muy comunicativos por naturaleza y comienzan a hablar desde muy pequeños con un lenguaje idiosincrásico. Y sin embargo, hay otros que suelen

preocupar a sus padres porque no hablan hasta muy tarde, pero cuando empiezan, lo hacen con un lenguaje preciso y bien estructurado.

### **3.8 Evaluación del lenguaje.**

Siguiendo las aportaciones de Cruz y Alonso (1987) y Miller (1986) para poder diseñar un plan de evaluación coherente con la conducta lingüística de los niños, se debe dar respuesta a tres preguntas que nos debemos plantear previamente:

- *¿Para qué evaluar?*

Para Schiefelbusch (1986) la evaluación de la conducta lingüística, nos va a servir para obtener una línea base del funcionamiento lingüístico. Esto nos va a permitir conocer cómo se articulan y conectan los componentes estructurales. Establecer esta línea base, nos va a permitir:

- Detectar problemas
- Establecer el nivel de la conducta lingüística
- Realizar cambios en el programa para facilitar el desarrollo del lenguaje
- Buscar alternativas que permitan una mejora

- *¿Qué vamos a evaluar?*

Para poder contestar a esta pregunta, Gallardo y Gallego (1993), utilizan cuatro procedimientos básicos:

1º Bases anatómicas y funcionales:

- a) Audición
- b) Fonación
  - Respiración: tipo, ritmo, tiempo y capacidad apnea
  - Motricidad bucofonatoria
  - Voz: tono, timbre e intensidad.

2º Componentes del lenguaje:

- a) Forma del lenguaje
  - Fonología
    - Capacidad articulatoria

- Adquisición del sistema fonológico
- Sintaxis
  - Modo de conexión
  - Análisis de formas y estructuras
  - Orden de organización de los enunciados
- b) Contenido del lenguaje
  - Significado de la frase
  - Relaciones de significado entre sus componentes
  - Léxico
- c) Uso del lenguaje
  - Funciones de comunicación
  - Competencia conversacional
  - Influencia del contexto

### 3º Procesos del lenguaje:

- a) Comprensión (decodificación lingüística)
  - Capacidad auditiva
  - Eliminación de elementos no verbales
- b) Producción (codificación lingüística)
  - Lenguaje espontáneo (qué es lo que hace el niño)
  - Construcciones específicas (qué es capaz de hacer)
  - Lectoescritura

### 4º Desarrollo cognitivo:

- a) Períodos evolutivos de Piaget
- b) Nivel de inteligencia general

- *¿Cómo vamos a evaluar?*

Los procedimientos y estrategias que se deben tener en cuenta a la hora de la evaluación del lenguaje se dividen en cuatro grandes bloques:

### *1. Pruebas estandarizadas:*

Algunas de las pruebas que podemos utilizar en Navarra a la hora de evaluar el lenguaje en educación infantil son:

- (ITPA) Prueba Illinois de habilidades psicolingüísticas. Kirk, McCarthy y Kirk (1968).
- (PLON-R) Prueba del lenguaje oral de Navarra Revisada. Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz (2004).
- (ECOL) Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje. Alemán, Ardanaz, Echeverría, Poyo, Yoldi. (Equipo de recursos del CREENA). (2006).
- (AREHA) Análisis del Retraso del Habla. Aguilar, Serra. (2005)
- Test de Bankson para selección del lenguaje. (1977).
- (ELI) Escala Lenguaje Infantil. Saborit y Julián (2005)
- (PPVT-III) Test de vocabulario en imágenes Peabody. Dunn y Arribas. (2006)
- Registro fonológico inducido de M. Monfort. Monfort y Juárez. (1994)
- (ELA) Examen logopédico de articulación. Albor, Cohs. (1999)

### *2. Escalas de desarrollo:*

- Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Jackson, Thal, Marchman, Fenson y Newton. (2003).
- (IDAT) Inventario de Desarrollo de Atención Temprana. Pérez y Lorenzo (2001)
- Escalas para evaluar el desarrollo del lenguaje de Reynell (1977).
- Diagnóstico del desarrollo de Gesell (1974)
- Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia. Brunet-Lézine (1978)
- Escala de desarrollo de Lenneberg (1975)

### *3. Observación conductual:*

Esta técnica consiste en estudiar el lenguaje en situaciones naturales. El examinador observa y registra la conducta verbal del niño. Para que los resultados sean más eficaces, es necesario que previamente el examinador conozca el objetivo que pretende conseguir con esta observación, qué conductas le interesan. Para poder

tomar nota de éstas, podrá utilizar algunas técnicas más específicas como: observaciones sistemáticas, registros psicofisiológicos, autoinformes específicos... *“De esta forma se puede obtener mucha información, sobre todo en la dimensión pragmática del lenguaje”*. (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, Espino. 1996. p24)

#### *4. Pruebas no estandarizadas:*

El uso de estas técnicas está cada vez más extendido entre los profesionales que trabajan en el campo de la patología del lenguaje. Éstas te permiten una mayor flexibilidad para modificarlas en función de las características de los niños.

En Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino (1996) se proponen cuatro estrategias diferentes (pp.24-30):

- Recogida, transcripción y análisis de una muestra de lenguaje
- Evaluación de la comprensión
- Producción verbal provocada
- Imitación provocada

### **3.9 Definición de patología.**

La Real Academia Española (RAE) define patología como la rama de la medicina que trata del estudio de las enfermedades del ser humano y anormalidades del organismo. Lo “patológico” es sinónimo de anormal.

La patología se dedica a estudiar las enfermedades en su más amplia aceptación, como estados o procesos fuera de lo común que pueden surgir por motivos conocidos o desconocidos.

La patología del lenguaje se refiere a los trastornos o desórdenes relacionados con el lenguaje. La capacidad para aprender el lenguaje oral es un rasgo único del ser humano, cuya adquisición se basa en una variedad de mecanismos biológicos dados, así como en experiencias concretas y personales. Es por esto que, uno de los temas más importantes en la investigación y detección de las dificultades lingüísticas es el estudio de las alteraciones del lenguaje que pueden influir y ser determinantes en la comprensión y en la producción oral.

El concepto de lenguaje “normal”, reúne una serie de características explicadas en el punto 3.1, éstas se ajustan a las normas sociales. Todos los rasgos que se oponen o salen de este concepto entran en el campo de la patología. Por tanto, se entiende que las anomalías del lenguaje son todas las diferencias de la norma en cuanto a forma, grado, cantidad, calidad, tiempo y ritmo lingüístico que obstaculizan las posibilidades de expresión interpersonal y que implican una carencia duradera de la habilidad lingüística.

### **3.10 Definición de trastorno de lenguaje.**

*“Los trastornos del lenguaje, se dan formando un continuo que iría, desde el retraso simple del lenguaje hasta la pérdida total de las capacidades lingüísticas en el caso de la afasia”.* (Celdrán y Zamorano, 2012).

El concepto de trastorno de lenguaje oral es muy amplio e impreciso. Las definiciones se diferencian según la perspectiva o enfoque que se adopte. Como ejemplo tenemos los modelos médico-organicistas que entienden los “problemas del lenguaje” desde la perspectiva etiológica, acentuando la relación causa-efecto entre la alteración orgánica y trastorno lingüístico y por otro lado, están los modelos psicológico-lingüísticos y cognitivos que se centran en describir las conductas alteradas y la forma en la que los procesos mentales quedan más afectados.

Como futura maestra me compete buscar una definición desde una perspectiva más práctica y con un punto de vista más educativo. *“Desde esta visión más pragmática y descriptiva, vamos a entender por problemas, alteraciones o trastornos de lenguaje, cualquier dificultad, anomalía, perturbación o desviación de la norma que impida o dificulte la comunicación oral y/o escrita del niño, tanto en lo que se refiere a la producción del lenguaje como a la expresión y comprensión del mismo”.* (Gómez, Royo y Serrano, 2009, p.391).

Siguiendo a estos autores, debemos tener en cuenta que el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) también es comúnmente conocido como Disfasia o Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje (TEDL)

La Asociación Americana de Habla-Lenguaje-Audición (ASHA por sus siglas en inglés), define los trastornos del lenguaje como un *“trastorno en la adquisición, comprensión o expresión normal del lenguaje hablado o escrito. El trastorno puede implicar a todos o*



*algunos de los componentes: fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico”.*

Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA), entiende el trastorno específico de lenguaje como: *“Dificultades de lenguaje observadas en niños con un desarrollo típico en todas las demás funciones psicológicas y con una educación normal, al menos en el momento de su identificación”.*

Calderón (2013) también realiza una definición de este término. Esta autora define un *trastorno específico del lenguaje como “la dificultad del funcionamiento lingüístico cuyo origen no se debe a la presencia de otras causas físicas o biológicas, como problemas de audición, los trastornos generalizados del desarrollo o la discapacidad intelectual; es decir, estos trastornos se encuentran en personas sin afectaciones neurológicas o sensoriales detectables, con una inteligencia no verbal dentro de los límites de la normalidad y que, a pesar de una estimulación adecuada, una educación suficiente y unos progresos observables, no llegan a alcanzar un nivel de conocimiento lingüístico que les permita comprender y expresarse de forma adecuada en las diferentes situaciones comunicativas”.*

Hacia la mitad de los años 90, se empieza a introducir en España terminología anglosajona consecuencia de las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país y la publicación de obras como la de Aguado, (1999) y Mendoza, (2001) sobre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), tratando de superar los conceptos anteriores de Retraso de lenguaje y Disfasia.

### *3.10.1 Epidemiología.*

No existen demasiados estudios acerca del número de menores con TEL, la mayoría de los estudios se refieren a los retrasos del lenguaje.

Los trastornos del habla y del lenguaje son una patología relativamente frecuente en la infancia y preocupa cada vez más a padres y profesionales de salud. La prevalencia del trastorno sería de 3:1, más frecuente en varones. Representado en porcentaje, equivaldría entre el 5 y 8% en preescolares y a un 4% en escolares (un 3,3% en trastorno del lenguaje expresivo y un 3% en trastorno del lenguaje receptivo-expresivo).

### 3.10.2 Perfil lingüístico general del TEL.

En la etapa escolar, *“los trastornos del habla y del lenguaje pueden asociarse con un déficit en el rendimiento académico durante la etapa escolar, trastornos en la coordinación, problemas emocionales, conductuales y sociales”*. (Dabbah, 1994 citado en Gomez, Royo y Serrano, 2009).

Siguiendo con las aportaciones de los autores (Gómez, Royo y Serrano, 2009), el Trastorno Específico del Lenguaje se suele caracterizar generalmente porque el desarrollo del lenguaje está gravemente alterado en niños mayores de cinco o seis años intelectualmente normales.

Se suele detectar en la infancia y se diferencia de un retraso simple del lenguaje, también conocido como REL (Retraso Específico del Lenguaje), en que no evoluciona tan favorablemente como éste. No se debe olvidar que el TEL se caracteriza por un retraso cronológico significativo. Sin embargo, cuando hablamos de REL, hablamos de una evolución lenta pero dentro de los patrones normales.

Para poder ayudar a los maestros a detectar posibles TEL en el aula, en (Gómez, Royo y Serrano, 2009, p.409) se propone unos ítems en los que se define las principales características de este trastorno.

- Distorsión y desorganización fonológicas
- Reducciones significativas del sistema consonántico y de la estructura silábica
- Habla ininteligible
- Morfología muy primaria
- Dificultad en el uso de nexos entre oraciones
- Alteración del orden de los términos de la frase
- Yuxtaposición de palabras en las frases, debido a la omisión de categorías funcionales.
- Uso casi exclusivo de estructuras simples.
- Vocabulario expresivo muy limitado
- Dificultad para comprender y expresar nociones referidas al espacio y al tiempo.

- Abundancia de gestos y conductas no verbales para mantener la interacción.
- Uso del lenguaje oral para funciones comunicativas muy primarias
- Ausencia de participación espontánea en conversaciones grupales o colectivas.
- Competencia conversacional limitada.
- Las dificultades pueden abarcar todos los aspectos de la comunicación o limitarse a un proceso en particular.
- El niño puede presentar casi una total incapacidad para comprender y responder a los intentos comunicativos de los demás o manifestar leves anomalías

Todas estas características hacen que los perfiles lingüísticos puedan ser cambiantes en función de la edad del niño o del nivel de desarrollo de otras capacidades. Algunos de los distintos tipos de perfiles que se pueden encontrar son (Gómez, Royo y Serrano, 2009):

- *Trastorno específico del lenguaje con carácter semántico-pragmático.*

Tienen dificultad de comprensión y utilizan el lenguaje con escasa intencionalidad comunicativa. Les resulta complicado decodificar la parte correspondiente a la fonología. Su pensamiento suele ser difícil de seguir.

- *Trastorno específico del lenguaje de carácter fonológico-sintáctico.*

Suele ser el más común. *El lenguaje es poco fluido, el vocabulario reducir y la sintaxis muy elemental. La expresión está muy alterada y tienen dificultad para comprender situaciones no contextuales o discursos complejos. Presentan alteraciones fonológicas y muestran una clara intencionalidad comunicativa*

- *Trastorno específico del lenguaje de programación fonológica.*

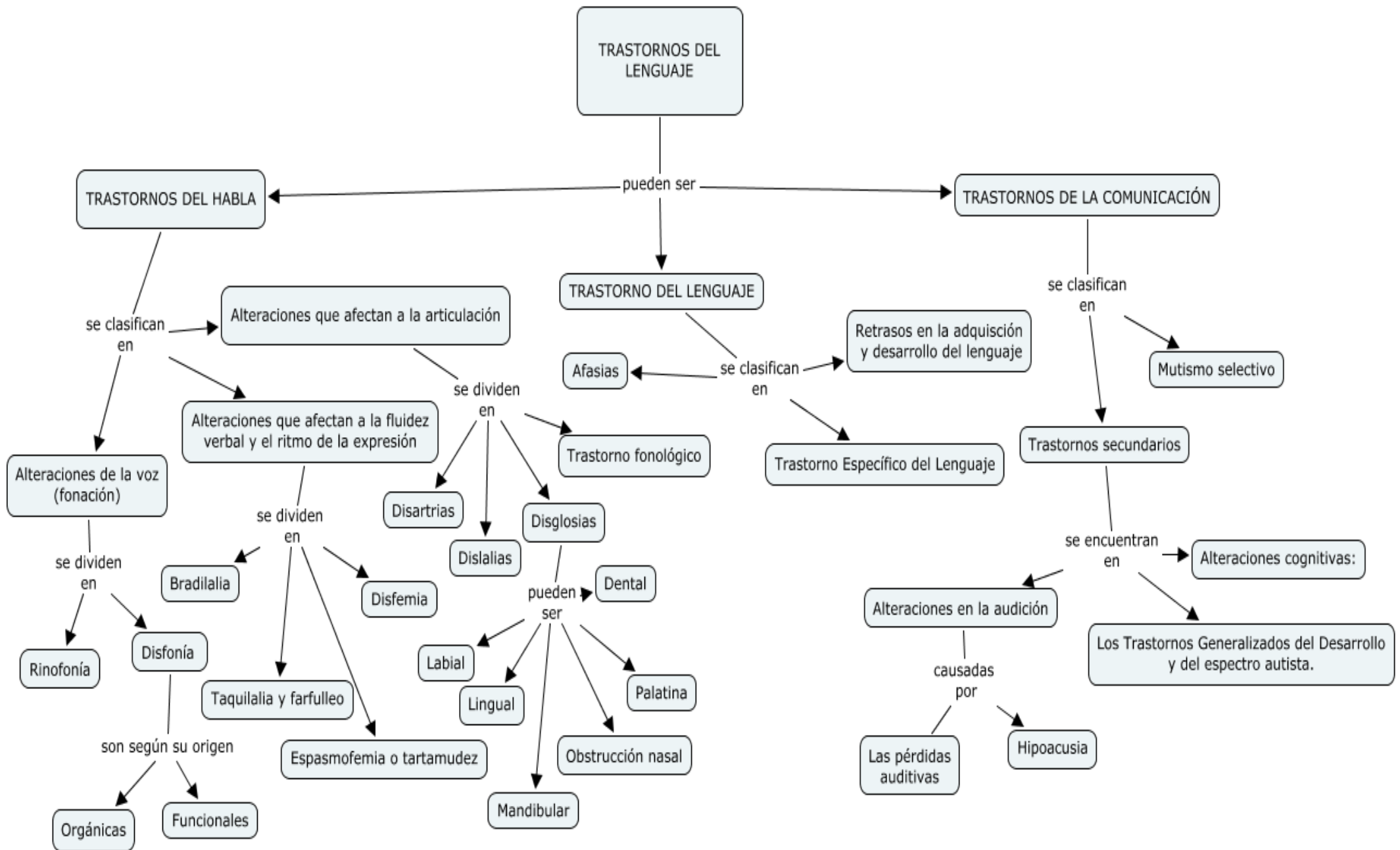
La expresión está muy afectada. El habla se distorsiona por la emisión defectuosa de sustituir los fonemas y los errores a la hora de secuenciar los sonidos. Suelen sustituir sus deficiencias expresivas con el lenguaje gestual.

### **3.11 Clasificación de las alteraciones o trastornos del lenguaje.**

Es difícil hacer una clasificación exhaustiva de las múltiples alteraciones que pueden presentarse en el lenguaje de los niños, adolescentes y adultos. Según el criterio elegido y la perspectiva en la que nos posicionemos, tendremos distintas clasificaciones: en función de la etiología del problema, la sintomatología, la actividad lingüística alterada, etc.

La clasificación que presento a continuación está basada en una perspectiva pragmática, y se toma como criterio la principal función lingüística afectada o alterada.

Para poder realizar esta clasificación me he basado en la realizada por: (Celdrán y Zamorano, 2012) y (García, Martínez y Quintanal, 2000 citado en Gómez, Royo y Serrano, 2009).



### 3.12 Causas.

Hoy en día sigue siendo complicado encontrar una explicación que defina cuáles son las causas por las cuales los niños presentan un Trastorno Específico del Lenguaje. Los autores no coinciden del todo en sus estudios.

Cuando no se tiene conciencia sobre el tema, se suelen recurrir a los factores etiológicos para buscar una explicación, ya que son éstos los que determinan y ayudan a identificar los diferentes tipos de alteraciones en el lenguaje.

Generalmente, no suele existir una exclusividad etiológica, sino que son muchos los factores que intervienen. Por esto, las causas etiológicas pueden ser endógenas (propias del sujeto) o exógenas (exteriores al sujeto).

Calderón (2013) define las causas etiológicas como *“causas de orden genético, neurológico o anatómico, como las malformaciones de los órganos del habla, las deficiencias auditivas, motoras o de orden neurológico”*. Y distingue cuatro tipos dentro de éstas:

- Hereditarias: Derivan de padres a hijos.
- Congénitas: uso de fármacos, o enfermedades como la rubéola, durante el embarazo.
- Perinatales: tienen lugar durante el parto, como por ejemplo, las anoxias.
- Postnatales: se produce después del nacimiento, por ejemplo, la prematuridad.

Esta autora centra estos factores en lo genético y sin embargo, para Busto (1995), que amplía el abanico, el criterio etiológico reúne diversos factores que forman parte del desarrollo integral del niño. Éstos son:

- El factor ambiental, o influencia de un entorno familiar y social, es estudiado en función del nivel sociocultural de la familia.
- El factor intelectual es estudiado en función de la capacidad intelectual del niño.
- El factor emocional, o afectividad del niño, es estudiado en función de la relación del contexto familiar y de las actitudes interpersonales del niño.
- El factor neurológico, como madurez neurológica manifiesta, es estudiado en función de la edad madurativa y de la posible existencia de signos de lesión cerebral

- El factor anatómico y/o fisiológico, de carácter receptivo u órgano de la audición, es estudiado en función de las observaciones de las funciones auditivas.
- El factor anatómico y/o fisiológico, de carácter emisor u órganos responsables de la fonación y de la articulación de los sonidos, es estudiado en función de las observaciones de los órganos bucofonatorios.

Además de los factores etiológicos, también se establecen causas funcionales y cronológicas.

Las causas funcionales forman parte de las observaciones propias del lenguaje oral, pero no tienen un factor etiológico definido. *“El factor funcional se aplica a las alteraciones sin una causa orgánica manifiesta. Otros factores se aplican a las alteraciones que no se identifican con una causa de manera evidente y única, sino que se pueden dar una serie de manifestaciones a la vez”.* (Busto, 1995, p.108).

Calderón (2013) se refiere a las causas funcionales como dificultades consideradas de tipo psicológico que no afectan a la comunicación social y afectiva, pero comprometen el aprendizaje lingüístico. Son generalmente defectos en el proceso fisiológico de los sistemas que intervienen en la emisión de la palabra, aunque los órganos se encuentren en perfecto estado.

Esta autora añade además una causa cronológica, capaz de determinar si el Trastorno Específico del Lenguaje es una alteración propia del lenguaje oral o es un trastorno asociado a otros factores.

### **3.13 Cómo intervenir en la escuela.**

Generalmente cuando un niño presenta un trastorno específico del lenguaje es atendido por el logopeda y es a él quien le compete realizar la intervención, sin embargo, cuanto más gente esté implicada se obtendrán mejores resultados.

En varias ocasiones, los maestros se preguntan qué deben hacer cuando tienen que trabajar con niños que presentan dificultades lingüísticas, la respuesta más usada para contestar a esta pregunta es: *“comunicar más y mejor y potenciar que las interacciones entre los alumnos sean frecuentes, ricas y variadas.”* (Gómez, Royo y Serrano, 2009, p.403). Esta solución es válida para múltiples problemas, por esto, a continuación, se darán unas breves indicaciones sobre cómo se debe intervenir.

Para poder comenzar a trabajar con el alumno, el profesor deberá tener claro que debe:

- Ayudar a mejorar el lenguaje cuando este aparece
- Respetar el interés y la iniciativa del niño
- Apoyar con múltiples ejemplos
- Utilizar siempre las situaciones no estructuradas: la clase, el juego

Además, el alumno debe tener adquiridas una serie de habilidades como son:

- Ser capaz de interactuar con el adulto, compartir situaciones, objetos de interés para ambos y centrar la atención en una actividad común.
- Ser capaz de mantener turnos conversacionales e imitar conductas.
- El desarrollo del juego debe ser adecuado.

Para iniciar con la intervención, siguiendo a Acosta y Moreno (1999):

- El contexto de trabajo debe reflejar situaciones y objetos cotidianos para el niño. A partir de éstos, se crearán posibilidades de lenguaje (Jugar a cocinas por ejemplo).
- Se preparan diferentes tipos de situaciones de aprendizaje que faciliten la generalización.
- Se deben eliminar problemas de atención o de conducta que puedan interferir en los aprendizajes. (Programas para la modificación de conducta).
- Se deben programar los objetivos en función del nivel de desarrollo del lenguaje del niño, tanto cognitivo como lingüístico.
- Se debe seleccionar el material y las actividades en función de la edad de desarrollo del niño.
- El adulto adaptará el lenguaje al del niño. (La forma de hablar debe ser fácil de imitar por parte el niño). Con esto no se pretende infantilizar el lenguaje del adulto sino que éste se acerque un poco más a las posibilidades del niño. El lenguaje del adulto tiene que ser solo un poco mejor que el del niño:
  - Hablar con lentitud
  - Utilizar estructuras redundantes
  - Pausas prolongadas entre las emisiones.
  - Vocabulario controlado en cuanto al contenido y referido al contexto inmediato



- Lenguaje simplificado: ajustar la complejidad semántica y sintáctica al nivel de desarrollo del lenguaje del niño.
- Ajustar la complejidad fonológica.
- Atención a la prosodia: tono de voz agradable aunque elevado, con inflexiones marcadas, que favorezca la atención.

Las Técnicas de aprendizaje que se van a utilizar son:

#### 1. El reforzamiento positivo.

En un primer momento se establecen cuáles van a ser los refuerzos que se van a proporcionar al niño. Se deberá reforzar la consecución de objetivos parciales y el esfuerzo que realiza el niño. Debe existir un refuerzo comunicativo implícito en la interacción el niño, siempre se deben atender a sus mensajes, responder a sus iniciativas, dar muestras de comprender sus emisiones...Probablemente sea ésta la clave para mantener la motivación del niño a lo largo del aprendizaje.

#### 2. El modelado.

Esta técnica consiste en imitar o repetir lo que el niño dice de forma correcta. De esta manera, se le proporciona al niño un modelo correcto sin interrumpir el tema de conversación. Esto funcionará además como un refuerzo natural de su emisión.

Otras formas de intervenir utilizando estas técnicas son:

- a) Pedir al niño que imite lo que el adulto dice.
- b) Habla paralela (comenta lo que el niño hace) y autoconversación (el adulto se habla a sí mismo). Con niños muy pequeños con escaso desarrollo del lenguaje.
- c) Estimulación de habilidades lingüísticas: se ofrece un modelo de palabra o frase y el niño debe acabar la oración. Es útil tanto en la evaluación como en la intervención, cuando se pretende ampliar las emisiones del niño, para evocar vocabulario.
- d) Expansión: se utiliza cuando el niño dice algo de forma inmadura o incompleta.
- e) Ampliaciones: el adulto reproduce adecuadamente lo que el niño intenta decir y amplía la emisión con conceptos que se encuentran dentro del contexto.
- f) Representación de situaciones. A modo de juego. Intercambios de papeles.

- Programas estructurados de intervención

Éstos consisten en partir de una línea base establecida a través de la evaluación. A partir de aquí, se trata de estimular el lenguaje del niño con diversas situaciones, en un orden ascendente de complejidad. Se realiza además un seguimiento para controlar el avance.

#### **4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS, PSICOLÓGICAS O SOCIALES EN LA ESCUELA.**

Partiendo de todas las teorías estudiadas hasta el momento, se hace necesario ver cómo afectan todas éstas en la realidad escolar. Para ello, voy a presentar a continuación un caso práctico en el cual se puede analizar todo el proceso que se sigue desde el momento en que la maestra de los niños detecta alguna dificultad lingüística en el aula.

##### **4.1 Proceso de detección.**

Mario<sup>2</sup> es un niño de 4 años de edad. Acude a un colegio de educación infantil desde los 3 años con la misma tutora. No había estado anteriormente en escuelas infantiles. La tutora desde el primer momento en que tiene contacto con Mario detecta que apenas hay expresión verbal, pero decide ver cómo transcurre el curso y darle tiempo para ver si es fruto de un problema madurativo o fruto de la adaptación ya que es un niño muy tímido.

A comienzos de 2º curso de educación infantil, con 4 años, la tutora no observa demasiados avances, a pesar de las pautas dadas a la familia<sup>3</sup> a final del curso pasado para trabajar con Mario en verano. Al ver que en octubre la comunicación por parte de Mario sigue siendo escasa y la poca que hay, no es de calidad, la tutora decide emitir una hoja de derivación a la orientadora centrada en la preocupación por la comunicación oral con los datos que se registran en el anexo II

Una vez “estudiada” la hoja, la orientadora deriva el caso al logopeda quien entra en el aula a tomar anotaciones y decide a finales de Noviembre realizar la prueba del PLON-R.

El PLON-R, es una prueba prestigiosa entre psicólogos, pedagogos y logopedas cuyo principal objetivo es detectar aquellos niños de entre 3 y 6 años que tienen retraso o trastornos fonológicos, posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación

---

<sup>2</sup> Nombre ficticio del alumno/a que va a ser estudiado.

<sup>3</sup> Ver anexo I

(deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar.

Los resultados que obtuvo Mario se encuadran en “necesita mejorar” en cuanto a forma y uso del lenguaje, es decir, el principal problema de Mario está relacionado con la expresión verbal. Los resultados se pueden ver de forma detallada en la siguiente tabla:

**Tabla 6.** Resultados de la prueba PLON-R.

	RETRASO	NECESITA MEJORAR	NORMAL
<b>FORMA</b>		3:P.T=38	
<b>CONTENIDO</b>			6:P.T=72
<b>USO</b>		2:P.T.= 46	
<b>TOTAL</b>		10:P.T=44	

En un primer momento, las medidas que se toman es que el logopeda entre en el aula 2 sesiones de 25 minutos para trabajar con algunos cuentos para la estimulación del lenguaje oral<sup>4</sup>. Dos meses después, el logopeda entra al aula, realiza los cuentos de la estimulación del lenguaje oral con todo el grupo y después saca a un grupo pequeño de 3 alumnos con dificultades en el habla, entre ellos Mario.

A principios de marzo se le ha pasado a Mario la prueba de “Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje” (ECOL).

En octubre del 2011, el Centro de Recursos de Educación Especial en Navarra (CREENA) publicó un Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje, conocido con las siglas ECOL.

El principal objetivo de este manual es detectar las necesidades en las edades más tempranas centrándose en el ámbito comunicativo-lingüístico para gestionar de forma eficaz el espacio comunicativo, para poder dar respuesta a las necesidades específicas poniendo en marcha las ayudas y adaptaciones pertinentes.

<sup>4</sup> Arriza Mayas , J.C. *Cuentos para hablar*. Madrid: CEPE.

El procedimiento por el cual se pasó esta prueba fue el siguiente. En primer lugar se le pasa a la familia un cuadernillo para poder recoger datos relevantes acerca de la familia y el contexto escolar. La información que se obtiene está relacionada con:

- Las características y la evolución de las dificultades.
- La valoración y las expectativas de la familia y del centro en torno a las dificultades.
- El desarrollo evolutivo del niño.
- El proceso de su escolarización.
- Los factores que pueden estar incidiendo en las dificultades del ámbito de la comunicación y del lenguaje.
- Las implicaciones de estas dificultades en los diferentes contextos de relación del niño.

Esta información es lo suficientemente amplia y relevante para permitir al evaluador realizar hipótesis y tomar la decisión de qué aspectos del lenguaje evaluar y cómo proceder, a través de la recogida de una muestra de lenguaje espontáneo.

Entendemos por lenguaje espontáneo el que se produce tanto en una situación libre como en una situación semiestructurada. Consideramos situación libre aquella en la que no existe ninguna modificación del contexto por parte del adulto, como son las situaciones habituales de aula, recreo u hogar, y situación semiestructurada aquella en la que el adulto organiza el contexto proponiendo una serie de tareas.

El procedimiento para que la orientadora pueda realizar esta prueba según el "Manual de Evaluación de la Comunicación y del Lenguaje" es el siguiente: Se recogerá una muestra del lenguaje del niño, grabada en video, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Contener entre 50 y 100 enunciados o tener una duración de unos 30 minutos.
- Obtener muestras de lenguaje en diferentes contextos de comunicación.
- Aprovechar los contextos naturales para la comunicación con el niño (situaciones habituales de patio, aula, familia).
- Elegir la tarea más adecuada al desarrollo y a las características del niño para las situaciones semiestructuradas.
- Utilizar materiales de interés para el niño.
- Hablar sobre temas que el niño conozca.

- Utilizar un lenguaje ajustado al nivel comprensivo del niño.
- Evitar preguntas cerradas que induzcan a contestaciones de "sí" o "no".
- Implicarnos en la conversación y estar abiertos a cualquier señal con valor comunicativo.

Se plantean una serie de posibles tareas para estructurar situaciones que nos faciliten la obtención de muestras de lenguaje espontáneo. Estas tareas están presentadas de menor a mayor complejidad evolutiva y con la finalidad de provocar lenguaje. Las tareas se estructuran en dos bloques:

- *Situaciones de acción conjunta* para desarrollar juegos de construcción y juegos de ficción.
- *Situaciones de atención conjunta* que implican la visualización de libros de imágenes, la reproducción de diálogos con marionetas y el relato de cuentos con apoyo de imágenes y sin apoyos visuales.

Una vez analizado los vídeos de las dos tareas, he transcrito las conversaciones<sup>5</sup> que se han dado entre Mario y la orientadora.

El análisis cualitativo que se ha podido realizar a partir de esto es el siguiente

**Tabla 7.** Análisis cualitativo de la prueba ECOL.

ANÁLISIS ENUNCIADOS	FRECUENCIA
No hay respuesta.	
La respuesta no se ajusta al contexto.	
Ecolalias.	9
Palabras o frases ininteligibles.	18
Frases inacabadas.	2
La respuesta no se ajusta a la pregunta.	10
Uso de “uno” en lugar de “un”.	4(un+nene,gato...)
Utilización de palabras repetitivas.	“Muy mal” (6veces)

<sup>5</sup> Ver anexo III

---

Sustituciones, omisiones de fonemas.	<p>Sustituye /b/ por /d/: abos por adiós.</p> <p>Omite sonido /k/: aja por caja.</p> <p>Sustituye /f/ por /z/: aful por azul.</p> <p>Omisión de /d/: aone por Dadone.</p> <p>Sustituye la /j/ por la /t/: otos por ojos.</p> <p>Sustituye la p por la b, y la /l/ por la /b/: un babo en lugar de un palo, oba en lugar de ola.</p> <p>Omisiones de vocales, de sílabas: ota por pelota.</p> <p>Sustituye /s/ por la ch: mecha por mesa.</p> <p>Sustituye /b/ por /r/ suave y por /g/ (fuebo por fuego).</p> <p>Omisión de /i/ y /r/ en sinfones.</p> <p>Omisión de fonemas iniciales.</p>
Utilización de verbos.	Sentar, tiene, hay, es, sé, portase bien, mimir, tirar, pásame, ve.
Utilización de interrogativas.	¿Qué haces?
Frases elaboradas.	<p>La mayoría de los enunciados son monosílabos, frases de dos elementos (24m).</p> <p>“Ya no entra”, “tiene un ojo aquí”, “¡no hay ruedas!, “el biberón no es anone”.</p>

Observaciones:

- Grado de atención: Elevado.
  - Inadecuada utilización de adjetivos: Guapo por bonito.
  - Falta de léxico cotidiano que condiciona la comprensión. La palabra “aquí” es su muletilla que le sirve para denominar palabras referidas a conceptos espaciales, lugares, etc. Le falta la estructura: preposición “en”+artículo + sustantivo.
  - Prefiere el recurso del gesto manual antes que la expresión oral.
  - Muy poca movilidad de órganos buco-fonatorios.
  - Utiliza el pronombre personal “tu” y “yo”.
  - Repite mucho la frase: a portarse bien, y muy mal.
  - En el cuento de Caperucita piensa que hay varios lobos porque sale varias veces.
-

**Tabla 8.** Palabras por campos semánticos y categorías de la prueba ECOL.

COLORES	CONCEPTOS ESPACIALES	NÚMEROS	ALIMENTOS	OBJETOS
Azul, roja, verde, marrón.	Arriba, aquí, ahí, abajo.	Uno, dos, tres, cuatro.	Danone, fresa.	Muñeca, biberón, moto, caja, pelota, libro.
ELEMENTOS DE LA CASA	ADJETIVO	PARTES DEL CUERPO	PERSONAS	ADVERBIOS
Cojín, casa, mesa, silla.	Guapo, grande, chiquitín.	Ojo, cabeza.	Mamá.	Bien, mal.
PRENDAS DE VESTIR	CUENTO	ANIMALES		
Ropa, zapatos.	Caperucita, lobo, abuelita, cerdito.	Lobo, pato, perro, vaca.		

Pragmática:

La persona que pasa la prueba, orientadora en ese caso, trata de que exista equilibrios de turnos en la conversación, pero a veces realiza enunciados excesivamente largos.

Juego simbólico:

- Da de comer a la muñeca, la acuesta (Etapa 18-19 meses). Inicia secuencias de acción (22-24 meses) como acunar a la muñeca, pero con instigación del adulto. Le cuesta regular la fuerza en sus acciones de juego.
- No entra en el juego de objeto sustituto y tampoco simular el juego sin objeto.

Lenguaje espontáneo:

- Tiende a ser reiterativo

Conclusiones: Presenta un lenguaje infantil. No mueve los órganos bucofonatorios al hablar y presenta numerosas dislalias lo que hace que su lenguaje sea ininteligible en muchas ocasiones.

A principio de curso presentaba un vocabulario muy reducido que ha ido aumentando a lo largo del curso. A pesar de ello será preciso seguir trabajando en este aspecto.

Presenta una estructura de frase muy corta que hemos ido alargando a lo largo del curso ya que se limitaba a emitir monosílabos.

Los temas de conversación en su lenguaje espontáneo son limitados. Se limita a hablar de sus juegos con los coches, motos.

Después de los resultados obtenidos en la prueba, el logopeda junto con la orientadora realizan un programa basándose en la escala de desarrollo Inventario de Desarrollo Atención Temprana (IDAT).

El IDAT es una escala de desarrollo que valora todas las áreas. En nuestro caso, el área en el cual nos vamos a centrar es el del lenguaje y más concretamente el apartado de expresión. Vamos a utilizar los ítems de 36 a 48 meses, acordes con su edad cronológica. Aunque en algún caso se tendrán que utilizar también los ítems referidos a los 30-36 meses por no haber adquirido los relacionados a su edad cronológica. Estos ítems nos van a servir para poder realizar un trabajo específico que cubra las necesidades de Mario en el ámbito lingüístico. Los que aún no estén adquiridos, serán nuestro principal objetivo en el programa de trabajo a realizar.

Items 30-36:

- Habla con otros niños, tanto como con los adultos.
- Cuenta lo que ha hecho cuando se le pide. Va controlando el volumen de su voz al contar sus experiencias del pasado reciente.
- Utiliza cuantificadores (todos, ninguno, muchos, pocos).
- Utiliza verbos para describir lo que está haciendo o las acciones que ve representadas.
- Usa el verbo ir, en los tiempos presente, pasado y futuro más otro verbo en infinitivo. Por ejemplo; voy a comer.
- Utiliza más posesivos y con más frecuencia: mío, tuyo, mi...
- Utiliza pronombres personales de primera, segunda y tercera persona (yo, tu, él...).
- Emplea demostrativos en su lenguaje espontáneo (este niño, este coche...).
- Inicia el uso del pronombre objeto (tráelo) y el pronombre reflexivo (se cayó).



- Habla normalmente utilizando artículos y plurales.
- Usa adecuadamente nombre de categorías o grupos.
- Utiliza con frecuencia, frases que indican negociación, no quiero, no está.
- Identifica un objeto que “no es...”
- Utiliza frases de 4 elementos. Aparecen las frases coordinadas del tipo: papá viene y mamá no.

#### Objetivos:

- Tiene un vocabulario expresivo de 300-1000 palabras.
- Diferenciar tiempos y modos verbales como por ejemplo: el gerundio.
- Controlar su conducta verbalmente en lugar de físicamente.
- Tratar de obtener la atención de los adultos verbalizando: ¡mírame!
- Hacer preguntar utilizando correctamente ¿Cómo? ¿Cuándo?, ¿Dónde? Y ¿por qué?

#### Items 36-48 meses:

- Desaparece la ecolalia.
- Disocia el gesto de la palabra.
- Frecuentemente practica hablado consigo mismo.
- Usa oraciones de 4-5 palabras.
- Cuenta sus experiencias recientes.
- Aparecen oraciones adverbiales introducidas por preposiciones: en X. (en casa)
- Usa oraciones de negociación utilizando palabras tales como: nada, nunca, nadie, ni...
- Emplea tiempos pasados de verbos regulares (cantaba, cantó, etc.)
- Utiliza frases con sujeto+que+verbo. Expresa acciones futuras empleando Ir a; tener que; y querer.
- Usa habitualmente formas posesivas como: mío, tuyo, suyo, de y los pronombres reflexivos te y se.
- Describe los objetos por su uso.
- Cuenta 2 sucesos en el orden que sucedieron.

## Objetivos:

- Producir adecuadamente: /m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /l/ y diptongos crecientes.
- Brotar producciones subordinadas con pero y porque, y se inicio en el uso de las relativas con que.
- Poder repetir correctamente diferentes sonidos, palabras y frases...
- Usar el imperativo cuando pide un favor (cómprame).
- Preguntar con frecuencia ¿cómo? Y ¿por qué?

### 4.2 Programa de actividades.

Para poder cumplir con los objetivos propuestos y compensar las dificultades lingüísticas que presenta Mario, se van a presentar a continuación una serie de actividades de carácter lúdico que puede trabajar la maestra en el aula de forma colectiva, algunas sin embargo tendrán como requisito trabajarlas de forma individual con el alumno concreto.

Los principales problemas que presenta Mario están relacionados con la hipotonía y la falta de un vocabulario apropiado a su edad cronológica, por ello se van a presentar actividades basadas en praxias bucofaciales, linguales y se enfatizará también en la ampliación de vocabulario.

**Tabla. 9** Cuentos divertidos.

Actividad.	"Cuentos divertidos"
Objetivo principal.	Trabajar las praxias bucofaciales.
Objetivos específicos.	Trabajar: <ul style="list-style-type: none"><li>- El ritmo.</li><li>- La discriminación auditiva.</li><li>- Vocabulario.</li><li>- Lenguaje comprensivo y expresivo.</li></ul>
Desarrollo de la actividad.	Los niños se sentarán en la asamblea y la maestra les dará a elegir entre tres cuentos. Éstos votarán de forma democrática cual quieren que se lea. La maestra irá leyendo el cuento a la vez que los alumnos van realizando lo que el cuento les pide.

	Gestión de la clase.	Grupo grande.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Libro de cuentos <sup>6</sup> .
	Duración.	20 min.

**Tabla 10. Juego de la oca.**

Actividad.	"Juego de la oca"	
Objetivo principal.	Trabajar las praxias bucofaciales.	
Objetivos específicos	Ejercitar la movilidad de los músculos faciales.	
Desarrollo de la actividad.	Esta actividad consiste en jugar al juego de la oca tradicional, pero con el tablero modificado. Ya que no toda la clase puede participar en este juego de forma simultánea, la tutora hará una propuesta de rincones. Éste podría llamarse: "El rincón de la cara". La maestra en un primer momento deberá ser una participante del juego para que los alumnos copien la forma en la que se juega. Después podrá limitarse únicamente a supervisar el juego. Este juego de la oca se juega de la misma forma que el tradicional. Cada participante tirará su dado y tendrá que realizar la actividad que le propone.	
	Gestión de la clase.	De 4-6 jugadores. Propuesta de rincones.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Tablero de la oca bucofacial <sup>7</sup> .
	Duración.	En función de lo que dure el tiempo de rincones. (40 min aprox.)

<sup>6</sup> Arriaza Mayar, J.C. *Cuentos para hablar. Narraciones breves para hablar, leer y hacer*. CEPE. Madrid. Ver anexo IV

<sup>7</sup> Ver anexo V. Procedencia del material: ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>)

**Tabla 11. Sorpresa.**

Actividad.	"Sorpresa"	
Objetivo principal.	Trabajar las praxias bucofaciales y linguales.	
Objetivos específicos.	Ejercitar la movilidad de los músculos faciales.	
Desarrollo de la actividad.	<p>Pondremos todos los pictogramas que consideremos necesarios boca abajo en el suelo. Los niños se sentarán en asamblea alrededor de éstos e irán saliendo de uno en uno a coger una carta. El niño tendrá que realizar la acción que le salga y los demás niños tendrán que interpretar qué es lo que está "interpretando". Esta actividad ayuda además a los alumnos más cohibidos a superar sus niveles de timidez.</p>	
	Gestión de la clase.	Grupo grande.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Pictogramas con imágenes <sup>8</sup> .
	Duración.	40 min.

**Tabla 12. Ayúdame por favor.**

Actividad.	"Ayúdame por favor"	
Objetivo principal.	Trabajar campos semánticos.	
Objetivos específicos.	<p>Adquirir vocabulario nuevo.</p> <p>Secuenciar acciones.</p>	
Desarrollo de la actividad.	<p>La maestra le propondrá al niño la lámina que se presenta en el anexo VII y le planteará el siguiente problema. "Pepe es un arquitecto muy olvidadizo, quiere hacer una casa, pero se le ha olvidado dónde puede construirla, qué materiales tiene que utilizar, qué objetos poner dentro de la casa y qué se puede hacer en ella. ¿Le ayudas?" Para comprobar que ha</p>	

<sup>8</sup> Ver anexo VI. Procedencia del material: ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>)

		entendido la orden dada, la maestra le podrá hacer preguntas como por ejemplo: ¿Tu sabes con qué se puede hacer una casa?
	Gestión de la clase.	La maestra trabajará de forma individual con el alumno.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Láminas <sup>9</sup> .
	Duración.	10 min.

**Tabla 13.** El gusanito.

Actividad.	"El gusanito"	
Objetivo principal.	Trabajar las praxias lingüales.	
Objetivos específicos.	Adquirir mayor movilidad en los músculos de la lengua.	
Desarrollo de la actividad.	Esta actividad tiene diferentes variantes, en primer lugar será la maestra quien cuente el cuento o se podrá hacer uso también del vídeo de youtube <sup>10</sup> . Los niños estarán sentados en asamblea e irán todos juntos realizando las actividades que plantea el cuento. Si algún alumno se anima, podrá ser el narrador del cuento e ir dando pautas a sus compañeros.	
	Gestión de la clase.	Grupo grande.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Vídeo de youtube.
	Duración.	20 min.

<sup>9</sup> Ver anexo VII. Procedencia del material: ARASAAC (<http://catedu.es/arasaac/>)

<sup>10</sup> Cuento del gusanito

<http://www.youtube.com/watch?v=-zaz-Q3YhOI&list=PL04C2BA0FCC4416FF>

**Tabla 14.** Uy que viento hace.

Actividad.	"Uy que viento hace"	
Objetivo principal.	Trabajar la motricidad buco-facial.	
Objetivos específicos.	Aprender a controlar la capacidad de respiración	
	Trabajar la motricidad fina.	
Desarrollo de la actividad.	En este apartado se proponen diferentes juegos de soplar <sup>11</sup> .	
	<p>Feliz cumpleaños: Cada niño dibujará una tarta de cumpleaños en un folio. Y pintará las velas, las recortarán y luego las pondremos encima del dibujo, doblando un trocito de la parte de abajo para que se sostengan en pie. Cantaremos entre todos el cumpleaños feliz y a la de tres, soplaremos fuerte cada uno nuestra velas hasta conseguir tirarlas.</p> <p>Carrera de bolas: Cada alumno realizará su bolita de papel. La maestra pondrá dos cintas rojas en el aula. Una será la salida y la otra la meta final. Cada alumno pondrá su bola en la salida y cuando se de la señal deberá soplar para hacer avanzar. El que primero llegue a la meta ganará.</p> <p>El que llegue más lejos: Cada alumno dibujará su propio muñeco y le haremos tres piernas, de la misma forma en la que se puede ver en el anexo VIII, una vez puestos todos de pie, utilizaremos las mismas pautas que en la actividad anterior. Los pondremos en la línea de salida, a la de tres soplaremos y ganará el que llegue antes a la meta.</p>	
	Gestión de la clase.	Grupo grande.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Folios de papel.
		Tijeras.
		Cinta adherente al suelo de dos colores diferentes.

<sup>11</sup> Ver anexo VIII

Duración.	15 min/actividad.
-----------	-------------------

**Tabla 15.** ¿En qué orden voy?

Actividad.	¿En qué orden voy?
Objetivo principal.	Trabajar el razonamiento lógico.
Objetivos específicos.	<p>Ser capaz de ordenar en el tiempo secuencias sencillas.</p> <p>Utilizar verbos en diferentes tiempos.</p> <p>Utilizar conectores temporales (antes, después, primero,...).</p>
Desarrollo de la actividad.	<p>Esta actividad se va a dividir en dos partes, en primer lugar comenzaremos ordenando secuencias breves de tres imágenes, después se irá aumentando el número de pasos para realizar una acción y finalmente seremos capaces de ordenar secuencias relacionadas con cuentos conocidos, también de forma progresiva, comenzando con pocas imágenes.</p> <p>Ordenar breves secuencias: en un primer momento se le darán al alumno tres imágenes relacionadas con secuencias cotidianas<sup>12</sup> tendrá que ordenarlas en el orden que él crea y deberá contar una explicación del proceso. Todas las opciones son válidas mientras el alumno justifique la acción. Esta actividad ha sido llevada a cabo en el centro de prácticas y la explicación que da el alumno del por qué ha organizado de esa forma la secuencia se puede ver en el anexo IX (mismo que cotidianas).</p> <p>Ordenar cuentos: una vez que el alumno va adquiriendo el proceso de secuenciación de las acciones, podremos pasar a secuenciar cuentos conocidos para finalmente ser capaces de inventarnos una historia breve a partir de una secuencia propuesta por el alumno. Es preferible comenzar con secuencias breves para que después el alumno vaya poco a poco aumentando sus justificaciones.</p>

<sup>12</sup> Ver anexo IX

Factores para su ejecución.	Gestión de la clase.	Grupo reducido.
	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Pictogramas con diferentes secuencias <sup>13</sup> . Pictogramas.
	Duración.	En función de la predisposición de los niños y el número de secuencias a organizar.

**Tabla 16. ¿Qué va con qué?**

Actividad.	“¿Qué va con qué?”	
Objetivo principal.	Trabajar vocabulario.	
Objetivos específicos.	Adquirir vocabulario equivalente a la edad cronológica del alumno.  Ser capaces de reconocer el vocabulario haciendo uso de sinónimos y antónimos.	
Desarrollo de la actividad.	Se esparcirán por la mesa diferentes pictogramas y el niño tendrá que ir organizándolos en función de si son sinónimos o significan lo contrario, es decir, son antónimos.	
	Gestión de la clase.	Individual o grupo reducido.
Factores para su ejecución.	Espacio.	Aula habitual.
	Recursos.	Pictogramas <sup>14</sup> .
	Duración.	20 min aprox.

<sup>13</sup> Ver anexo IX

<sup>14</sup> Ver anexo X





## **CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS**

Para concluir el estudio teórico me parece fundamental insistir, una vez más, en la importancia de concienciar al profesorado en la detección precoz de posibles alteraciones, debido a la gran importancia que adquiere el lenguaje en nuestro día a día.

Vygotski (1979) reconoce la gran importancia del lenguaje, refiriéndose a que las personas utilizan los signos y las palabras como medio de interacción con las personas. Autores como Sarmiento (2007), consideran el aprendizaje como un largo proceso de construcción. Para que esto sea posible, el niño debe interactuar consigo mismo y con los demás, haciéndose requisito necesario el uso del lenguaje como instrumento mediador.

Muchas veces los maestros de educación infantil pecamos de querer dar más tiempo al niño, siguiendo a las teorías madurativas de autores como Gesell. Es cierto que cada niño tiene un ritmo de desarrollo diferente y no todos desarrollan las mismas habilidades al mismo tiempo. Es complicado saber en qué consisten todas las alteraciones y las posibles variantes de éstas; por eso, para poder detectar cualquier anomalía en el desarrollo de los niños es importante conocer el desarrollo normal del niño y saber reconocer los patrones de desarrollo normales, explicados a lo largo del trabajo.

Los niños pasan muchas horas a lo largo del día en el colegio, por eso, éste es uno de los mejores ámbitos para poder detectar a tiempo posibles anomalías en el desarrollo de los patrones normales.

Cuando los niños son pequeños, la función socializadora del lenguaje es fundamental. En educación infantil se proponen constantemente actividades para que los niños interactúen comunicativamente con sus iguales y con el adulto. Y más adelante, conforme los niños van creciendo, los aprendizajes están comprometidos por las destrezas de saber leer y escribir. Es decir, de una forma u otra, la mayor parte de los aprendizajes escolares tienen una base lingüística, por esto, la vida escolar de los niños que presenten alteraciones en el lenguaje se va a ver afectada.

Es por esta razón que en Busto (1995), se recalca la importancia de recurrir a una intervención temprana para evitar que las alteraciones del lenguaje repercutan negativamente en el desarrollo de otros aspectos integrados en el niño y en el aprendizaje escolar.

Los maestros de educación infantil, al igual que los de educación primaria, rigen sus contenidos bajo el currículo oficial<sup>15</sup> Sin embargo, los contenidos de educación infantil quizá sean menos específicos que en educación primaria, lo que otorga a la maestra la posibilidad de ser más flexible en la organización de las clases. Esto le va a permitir poder trabajar de forma más individualizada con los alumnos. Si la maestra detecta que hay un niño que presenta ciertas dificultades en algo, puede llevar a cabo breves actividades de forma lúdica con todo el grupo, que desarrollen los contenidos que se requieren en el momento, pero se dirijan más concretamente hacia ese niño que ha comenzado a tener dificultades.

Las maestras de educación infantil no somos especialistas del lenguaje y por tanto no nos compete y no entra dentro de nuestras obligaciones la realización de actividades logopédicas en el aula; sin embargo, como maestras tutoras de los niños si nos compete su bienestar y hacer todo lo posible para que los alumnos se puedan desarrollar en un ambiente seguro que les proporcione el máximo de recursos que garantice su correcto desarrollo. Por eso, con este trabajo no se pretende hacer de las maestras de educación infantil unas excelentes logopedas, sino dar pequeñas pautas sobre cómo actuar, breves actividades a realizar, que no comprometen el desarrollo normal de la clase y el proceso que se debe seguir desde el momento en que se detectan anomalías en el desarrollo de un niño.

---

<sup>15</sup>BON (2007). Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, 25 de abril de 2007.

## REFERENCIAS

- Acosta, V.M. y Moreno, A.M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- Ballano, A. (2012). *Proceso de adquisición del lenguaje infantil en la etapa de 0-3 años*. Valladolid.
- Bigas, M. y Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. Revista: *Aula de innovación educativa*, 46, 5-8.
- BOE (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre
- BON (2007). Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, 25 de abril de 2007.
- Brain Institute. <http://brainiainstitute.blogspot.com.es/2012/11/funciones-del-cerebro-iii-cerebro-y.html>. Recuperado el 11 de mayo del 2013.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

- Buela, G. y Sierra, J.C. (1997). *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo veintiuno de editores S.A.
  
- Busto, M.C. (1995). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.SL.
  
- Cano, A.G. (2006). *Comunicación y lenguaje*. Recuperado el 7 de mayo de 2013 de: <http://www.uclm.es/profesorado/agcano/comunicacion.htm>
  
- Calderón, N. (2013). *Patologías del lenguaje* (documento inédito). Recuperado el 30 de abril de 2013 de: Psicopedagogía.com.  
<http://www.psicopedagogia.com/patologias-lenguaje>
  
- Celdrán, M.I. y Zamorano, F. (2012). *Trastornos de la comunicación y el lenguaje*. (Documento inédito). Recuperado el 2 de mayo de 2013 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad23.pdf>  
ágina
  
- Chomsky, N (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press. Editado en español como: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970.
  
- Cruz, A. y Alonso, J. (1987). *Evaluación del desarrollo del lenguaje*. En Fernández, R. Madrid: Psicodiagnóstico.
  
- Diego, J. (1996). Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 46, 9-13.
  
- Domínguez, G. y Barrio, J.L (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
  
- Escandell M<sup>a</sup> V. (2009) *El lenguaje y la naturaleza humana*. Madrid: Areces.

- Castañeda, P. (1999). *El lenguaje verbal del niño. ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Perú: Fondo.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico.* Málaga: Aljibe.
- Gómez, J.M., Royos, P. y Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad.* Madrid: Cardenal Cisneros.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje.* Barcelona: Médica-Técnica.
- Lalueza, J.L. (1991). *Desarrollo del símbolo en el juego interactivo en niños con síndrome de Down y niños sin disminución.* Barcelona.
- López, J.A. (2009). Adquisición del lenguaje en la escuela. *Revista Innovación y experiencias educativas, Enero*, 2-8.
- Mariscal, S. y Giménez, M. (2008). Los inicios de la comunicación y el lenguaje. En *Psicología del desarrollo. Desde el nacimiento a la primera infancia.* (pp. 129-157)
- Mendoza E. (2001). *Trastorno Específico del lenguaje. (T.E.L).* Madrid: Pirámide.
- Miller, J.F. (1986). Evaluación de la conducta lingüísticas de los niños. En R. L. Schiefelbusch (ed) *Bases para la intervención en el lenguaje.* Madrid: Alhambra.
- Molina, M.J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica.* Granada: Editorial de la universidad de Granada.

- Navarro, P. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE revista de Filología y su Didáctica*. 26, 321-347.
- Osgood, C. E and Sebeok, T. A. (1954) *Psycholinguistics a Survey of theory and research problems*. Baltimore: Waverly Press.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2006). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Psicología y educación*. Madrid: Alianza Editorial. S.A.
- Piaget, J. (1946). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de cultura económica.
- Sarmiento, M. (2007). Enseñanza y aprendizaje. En *Enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. Tarragona.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Schiefelbusch, R.L. (1986). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: alhambra Universidad.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Vygotsky, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona: Crítica.
- Ygual, A., Cervera, J.F., Baizaule, I. y Meliá, A. (2011). Protocolo de observación del lenguaje para maestros de educación infantil. Eficacia en la detección de dificultades semánticas y morfosintácticas. *Revista neurología*, 52, 127-34.

## ANEXOS

### A. Anexo I

#### PAUTAS VERANO PARA MARIO

- Seguir fomentando las ganas de comunicar de Mario: cuando diga algo nos haremos eco de lo que dice, poniéndolo en nuestra boca con un modelo correcto de articulación.  
  
Ej: mamá quiero aone tara esaunar- ah, ya veo quieres un danone para desayunar, qué rico desayuno!
- Marcaremos la palabra clave colocándola al comienzo y/o al final de una frase: qué bonito es tu dibujo; tu dibujo es precioso!
- Trataremos de evitar las correcciones directas que le puedan frenar sus ganas de hablar.
- Mostrar interés por los juegos de Mario, por sus ocurrencias, dibujos, expresión de sentimientos le motivará para que venga a enseñarnos él sus diferentes producciones, llamar nuestra atención, etc.
- Otra faceta a desarrollar más en a. Es la del juego:
  - Se puede jugar con él a representar diferentes roles (mamá hace de niño y Mario de mamá o papá; podemos representar diferentes personajes de un cuento, hacer que cada uno es un animal, etc.).
  - En todos los juegos fomentaremos los turnos: ahora Mario era el lobo; ahora mamá es el lobo. Ahora Mario era el papá; ahora mamá era...también en juegos de construcciones, puzzles, etc. Es interesante desarrollar los turnos, podemos formularlo así: te toca Mario, ahora le toca a mamá, ahora a ti... ahora a mí...ahora yo...ahora tú.
  - Utilizando materiales inespecíficos trataremos de que Mario les dé una utilidad simulada para jugar con ellos. Si no se le ocurre le propondremos diferentes usos.



## PAUTAS GENERALES PARA FAVORECER LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS NIÑOS EN CASA.

Una de las mejores maneras para de enriquecer las habilidades comunicativas de los hijos es el juego compartido con el adulto. Algunos de los juegos pueden ser:

- *Juego simbólico* (Cocinitas, muñecos, etc.)
  - ✓ Proponer a Mario secuencias de juego muy sencillas con objetos de juego de cocinitas, muñecos, etc. Por ej.: “Vamos a preparar la comida”, “¿Qué cogemos... ah! muy bien...cogemos el plato y la cuchara para hacer sopa”, “Vamos a dormir, ¿Dónde ponemos la muñeca? Ah, muy bien en la cuna”.
  - ✓ Iremos poniendo nombre a lo que vaya haciendo el niño, interpretando lo que vaya expresando de forma oral o gestual. Con las muñecas también se puede jugar a señalar o nombrar partes del cuerpo, vestirla, desvestirla, bañarle, etc.
- Realización de Encajables de madera
  - ✓ Con puzzles de madera que tengan formas de objetos cotidianos podemos pedirle que vaya cogiendo la pieza con la forma de una determinada fruta, o cualquiera de otra de las formas, luego le podemos pedir que nombre la que le vamos dando, etc.
- Juegos de Construcción tipo Lego
  - ✓ Estos tipos de juegos son interesantes para realizar figuras entre el niño y el adulto. Puede el niño pedirnos que le hagamos una, intervenir en la que le hemos hecho.
  - ✓ Además las piezas sirven para coger fuerza en la mano, ganar en precisión, fomentan la atención y pueden servir para trabajar el color, la simbolización (hacemos que una construcción represente un garaje, una puerta, un tren, etc.)
- Juegos con Mr. Potato
  - ✓ Este tipo de juegos son buenos porque podemos dar al niño instrucciones para que vaya colocando las partes del cuerpo, que las retire, las nombre, etc.

- Los juegos con animales de miniatura
  - ✓ Los juegos con animales sirven para realizar la onomatopeya de dicho animal, decir su nombre...
  
- Los ejercicios de discriminación auditiva
  - ✓ Son juegos que podemos realizar en cualquier momento. Favorecen la atención y la escucha y, por tanto, mejoran el habla.
  
  - ✓ Podemos llamar la atención sobre los ruidos de la casa: decirle: “Ah! Que suena, ¿oyes? Sí, la lavadora”. Lo mismo podemos hacer en la calle: “Mira, qué ruido: Es una moto”.
  
- Contar cuentos
  - ✓ Los cuentos son muy favorecedores del intercambio lingüístico entre el adulto y el niño, y más si es su madre o su padre quien se lo cuenta.
  - ✓ Podemos utilizar cuentos muy sencillos que utilicen fórmulas muy repetitivas (tipo los de *Maisy* de ed. Serres), para que repita, diga sí o no.
  - ✓ Otro tipo de cuento es el que narra una historia cortita (*Popi*, ed Bayard), que si la contamos a lo largo de una semana varias veces nos permite formular al niño pequeños interrogantes (¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?...).
  
  - ✓ Los cuentos de foto real vienen bien para pedir al niño que señale nombres de objetos o nos diga qué objeto es (*Primeras Palabras* Ed. Molino).
  
  - ✓ En los cuentos que aparecen fotos reales de animales, o de objetos que hacen ruido podemos jugar a hacer ruidos de dichos animales, que los imite, que adivine de qué animal u objeto es dicho ruido, etc.
  
- Las actividades de la vida cotidiana
  - ✓ Son una ocasión inmejorable para enriquecer su vocabulario: pedirle por ejemplo, que colabore en poner la mesa (dándole pequeñas instrucciones: ahora los platos, los vasos, etc.).

✓ Algún día puede colaborar en preparar un postre sencillo, puede ayudarnos a hacer la compra (meter en la cesta diferentes alimentos...).

✓ La hora del baño es estupenda para relajarle con canciones, hacer que señale partes del cuerpo, que las nombre.

➤ Juegos de soplo:

✓ Las actividades de soplo ayudan a mejorar la articulación. Por ejemplo soplar un silbato, soplar bolitas de papel a través de una pajita, soplar matasuegras, pompas de jabón. También los juegos de inspiración de olores, así como los juegos de tomar aire por la nariz y expulsarlo por la boca.

✓ Podemos realizar juegos con la lengua y con la boca: sacar la lengua, moverla, hacer juegos de chasquidos, besos.

En general todas estas pautas las debemos hacer dentro de un clima relajado, divertido y afectivo. La mejor manera de fomentar el uso del lenguaje es fomentar la interacción y el disfrute conjunto del niño/a con los padres.

Nuestro lenguaje tiene que ser claro, gramaticalmente correcto, con entonación distintiva y ayudándonos de gestos cuando sea necesario.

#### PAUTAS PARA MEJORAR EL TONO ORO-FACIAL

Pautas para realizar orientaciones en toda esa zona.

- JUEGOS DELANTE DEL ESPEJO para mover los labios, lengua y mandíbula (todas las actividades que se nos ocurran para mover estos órganos.
  - Poner morro y sonrisa.
  - Con el morro, dirigirlo hacia un lado y hacia otro.
  - Dar besitos y sonreír.
  - Hacer vahos en el espejo.
- EJERCICIOS CON LA LENGUA
  - Sacar la lengua y meterla, dirigirla hacia un lado y hacia otro.
  - Tocar la punta de la nariz y la barbilla.
  - Chupar el paladar, haciendo cosquillas con la punta de la lengua, desde los incisivos hacia delante y hacia atrás.

- Mover la mandíbula hacia un lado y hacia otro.
- Sacarla hacia delante y hacia atrás.
- Abrir y cerrar la boca.
- Inflar los carrillos, hacer pederretas.
- Relamer los labios.
- Morderse el labio inferior y el superior.
- JUEGOS DE RESPIRACIÓN Y SOPLO (todas las actividades que se nos ocurran para mejorar la fuerza y direccionalidad del soplo, así como la respiración)
  - Hacer pompas de jabón.
  - Soplar papelitos encima de una mesa.
  - Notar la respiración en la tripa, coger aire y expulsarlo por la boca.
- HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN:
  - Masticar el sólido ayuda también a mejorar el tono de la lengua, a mejorar el cierre de la boca y es un buen momento para practicar en una situación natural y diaria todos los ejercicios anteriores.
  - Beber de un vaso controlar la cantidad, cerrar bien los labios, también ayuda a mejorar el tono facial.

## A. Anexo II

### INFORME DE DERIVACIÓN ALUMNADO EDUCACIÓN INFANTIL

(Cuestionario para el tutor/a)

Dado el contacto que el tutor/a tiene con el alumnado, se considera muy valiosa la información y opinión previa que pueda aportar. Con el fin de facilitar y estructurar esta información, se agradece la cumplimentación de esta escala.

#### DATOS PERSONALES:

APELLIDOS Y NOMBRE	
FECHA DE NACIMIENTO	
CURSO Y GRUPO	
TUTOR/A	
FECHA	

#### MOTIVO FUNDAMENTAL POR EL QUE SE REMITE:

Retraso del lenguaje oral, presentando un lenguaje demasiado infantil para su edad.  
Poca movilidad de los órganos del habla. Sustitución del lenguaje oral por el gestual.

#### ¿QUÉ DIFICULTADES GENERAL PARA EL AULA?

Ni la profesora ni el resto de sus compañeros le entienden cuando habla

#### ¿QUÉ DIFICULTADES GENERA PARA EL NIÑO/A LA SITUACIÓN EN EL AULA?

Frustración y retraimiento

#### ¿QUÉ MEDIDAS ORDINARIAS SE HAN ADOPTADO PARA PALIAR/ELIMINAR EL PROBLEMA?

Trabajar con praxias durante la asamblea y el feed back correctivo.

#### DESCRIBE LAS DIFICULTADES QUE MUESTRA EL ALUMNO/A EN LOS DIFERENTES ASPECTOS:

##### 1. CARACTERÍSTICAS MOTRICES:

- MOTRICIDAD GENERAL: control de segmentos corporales, pautas básicas (tumbado, sentado, etc.), control del tono muscular, coordinación de movimientos y desplazamientos, equilibrio (estático, en desplazamientos), etc.

Hipotonía

- MOTRICIDAD FINA: destreza en manos sin y con utensilios, prensión, coordinación visomotora, etc.

Hipotonía

2. CARACTERÍSTICAS DE AUTONOMÍA: control de esfínteres, aseo, vestido/desvestido, hábitos de orden y limpieza, etc.

Normal a su edad cronológica

3. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS

- NIVEL DE DESARROLLO GLOBAL: Descripción de las áreas de desarrollo en las que existe un mayor desfase respecto a la norma.

Normal a su edad cronológica

- FUNCIONES MENTALES BÁSICAS: Percepción, atención, memoria imitación, etc.

Normal a su edad cronológica

- PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN: habilidades previas a la representación (búsqueda del objeto, realización de una acción para conseguir un fin, etc.), habilidades de representación (reconocimiento de objetos, imágenes, reproducción de escenas cotidianas, realización de dibujos, etc.)

Pobre. No disfruta mucho realizando este tipo de actividades. Abandona este tipo de juegos rápidamente por realizar otros de contenido más motor.

4. CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL: comunicación pre-verbal (deseo de comunicarse; grado de iniciativa; petición/rechazo de objetos, acciones y ayuda; respuesta a la interacción; etc.) y comunicación verbal (expresión de palabras; inteligibilidad del habla, reconocimiento de objetos; establecimiento de categorías, etc.)

Cuando no se le entiende qué es lo que quiere sustituye las palabras por gestos. Tiene instaurados unos patrones que se caracterizan por una omisión abundante de sílabas y consonantes en especial, lenguaje infantilizado con el uso excesivo de onomatopeyas, y una jerga ininteligible

## 5. DESARROLLO SOCIAL

- HABILIDADES SOCIO-INTERACTIVAS: con el adulto (tipo de apego; grado de participación en las interacciones con adultos; grado de aceptación de las actividades propuestas por el adulto; etc.) y con los iguales (aceptación activa/pasiva de la relación con iguales; conductas de aceptación/rechazo/rivalidad en situaciones de trabajo y juego; preferencias por compañeros, etc.)

Le cuesta relacionarse con los demás debido al gran esfuerzo que le supone expresar deseos e intereses, aunque actualmente ha empezado la interacción con los demás, ésta es un tanto brusca. Invade el espacio del otro como forma de relacionarse. Explora los espacios y acepta más el contacto corporal. No necesita apenas mediación del adulto para entrar a los juegos.

- HABILIDADES SOCIO-COMUNICATIVAS: Utilización de normas de intercambio comunicativo: respeta turnos en situaciones de juego compartido, toma iniciativa, comprende las propuestas del adulto, busca su ayuda, colabora en las actividades, saluda y se despide, etc.

Normal. Teniendo en cuenta la dificultad que supone para el otro entender lo que está diciendo.

6. DESARROLLO EMOCIONAL: adaptación personal (calidad de los vínculos y del clima afectivo), autocontrol (respuestas adaptadas en diferentes situaciones, expresión de emociones, rabietas, miedos, estereotipias, etc.), expresión de sentimientos y emociones, nivel de autoestima y confianza en sí mismo/a (respuesta activa ante expresiones cariñosas y positivas), intereses y motivaciones personales (preferencias respecto a personas, objetos y situaciones), etc.

Se frustra con facilidad cuando no se le entiende y se suele rendir en cuanto al intento comunicativo se refiere con frecuencia.

## 7. OTROS ASPECTOS RELEVANTES

## **A. Anexo III**

### **Transcripción de la prueba ECOL**

#### **1. Construir un camión**

¿Qué es esto?

- Uno azul (aful)

Vamos a hacer un camión.

- Yo éste
- Así

¿Qué estás poniendo?

- La roja y la verde (oja y vede)

¿Cómo?

- La roja y la verde (oja y vede)

¿Se parece a este camión?

- Si

Estás poniendo la de abajo

- La roja

¿Qué pasa ahí?

- Ahí. Ya no entra
- Ésta si
- Ahí

¿Tienes catarro?

- Sí

A ver ¿Cuál pones?

- Arriba (aiba)

¿Estás poniendo arriba, Mario?

- Si
- Lo tengo
- Si tiene un ojo aquí.
- No hay ruedas

¿Y este tiene ruedas?

- Si

¿Y dónde están las ruedas de este camión?

- No sé
- Aquí
- Dos, tres, cuatro (dos, tes, cuao)
- No

#### **2. Muñeca, cuna y biberón**

- Alá

¿Qué es eso?

- Danone (aone)

El biberón



- El biberón no, es danone (aone)

¿Para comer verdad?

- Si

¿Esto qué es?

- Una muñeca
- Aquí
- No tiene cojin
- No
- No está (no ta)
- No hay almohada...a ver aquí bajo
- Si

¿Esto como se llama?

- Mmmmm. Yo soy grande y ya no sé

Una cuna, ¿para qué sirve?

- Para mimir

Oye, y a este muñeco ¿que le pasará?

- Le duele la cabeza

Pues dale besitos, hombre.

- No a dormir (mimir)

Entonces, ¿se va a poner a dormir?

- Si

¿Qué le vas a cantar para que se duerma?

- Tu

¿Qué le cante yo?

- Si

Pues dime una canción

- Una moto

¿Cómo es?

- Brum, brum
- Los ojos abiertos (otos abertos)

¿Cómo?

- Abiertos (abertos)

¿Cómo dormimos?

- Ojos marrón

¿Cómo?

- (Hace el gesto de cerrar los ojos)

Con los ojos cerrados. Oye creo que este muñeco tiene hambre, ¿tú qué crees?

- Mmm, no (tira la sábana)

¿Qué le vamos a dar al muñeco?

- Danone (anone)

¿Quién come danone?

- Oier

¿Dónde come danone?

- En casa... y en bol
- Buaj, a vomitao

Ohh qué mal huele

- Si, ahora caca
- Muy mal, no hace caca
- Bua que peste
- De pena

¿Qué hacemos?

- A mamá
- No hay ropa
- Esto no es ropa
- A ver. No, esto es..., no (lo tira)

¿No sirve? ¿Le limpio yo?

- Si

¿Dónde están los pañales?

- No hay

¿Qué hacemos ahora?

- Ahora

Vaya plan ¿no? ¿Se te ocurre algo?

- Si

¿Qué?

- Una casa

Ahh, podemos ir a casa de su mamá, ¿no?

- Si

Vamos a meterlo en la cuna, ¿qué le decimos a la muñeca?

- A dormir bien (mimir)
- A portase bien, no mal (potase)

¿No le das un besito de despedida?

- No
- No hay ropa
- Adiós. Ehhh, aun no está a mimir.

### **3. Caja, palo y pelota**

Bueno, a ver que tenemos aquí.

- Pelota (ota)

¿Me dejas ver la pelota?

- Si

¿Esto qué es?

- Una caja

¿A sí?

- Si
- Mmmm no hay

Esto

- Si

Tirar

Gol

- Casi

Ahí ahora y otro gol

- Si.

Así y un gol

A pásame

- Yo si
- Un palo (babo)

No se

Umm, no y ¿tu?

Aquí en la silla

#### **4. Libro de imágenes**

Mira que cuento

Si

¿Este quién es?

Uno nene

¿Vemos más cosas?

Si

Uno gato

Para sentar

Es como una

Mesa (mecha)

No, mesa es esto. Es como una....

- Silla
- Una ropa

¿Y dónde ponemos la ropa?

- Aquí
- No, negra

¿Esto qué son?

- Zapatos
- Una fresa
- Una flor
- Naranja
- Bua que peste

- Uno oso

### **5. Caperucita roja**

- A mí éste

¿Sabes cómo me llamo?

- No

Me llamo caperucita Roja

- Caperucita Roja (Capeucita oja)

¿Sabes quién soy?

- Si, el lobo

¿Voy a ver el lobo?

Hola Caperucita ¿qué haces?

Buenos días

- Si
- Muy mal

A ver a la abuelita

- Muy mal

Toc, toc

Abuelita

¿Y el lobo que le dice?

- Muy mal
- Adiós

### **6. Libro de cuentos**

Un libro

Caperucita

Mamá

Ahí está

Al lobo

El lobo

Caperucita

No sé

La mamá

Una cesta

Muy mal

Se va al...

Bosque

Al lobo

La abuelita

Porque el lobo la ve, a comer

Si

En casa  
En la mesa  
No  
Ummm, si  
La cola (oba)  
Triste  
El cazador (el babor)  
Contentos.

## **7. Cuento de los tres cerditos**

Cuentan el cuento la orientadora y Mario

- Cerditos (erditos)

Al lobo, al lobo

- La casa.

Es grande

- Hay dos lobos

¿No son el mismo?

- No

¿Y qué pasa ahora?

- Muy mal. Cerditos

Abrid la puerta por favor.

- Muy mal. A casa

¿Se van a casa?

Del otro cerdito (oto cerdito)

Toc, toc, toc

Hola cerditos. Abrid

- No está (no ta)

¿Y el lobo? Es éste

- Chimenea (imea)

- Fuego (fuego)

Se quemó el culete.

Ahora lo cuenta Mario

Dos cerditos, una casa, el lobo va dos cerditos. Hay dos y aquí cuatro.

El lobo va a ir a esto.

A casa de otro cerdito

Las dos casas

Muy mal

El cerdito

La nena, esta casa guapa, la chimenea

El lobo  
Acabado

### **8. Patito feo**

Mientras cuenta la orientadora el cuento

- Un patito feo
- Triste
- Si
- Debajo del árbol
- Cisne
- A asa
- Caperucita y el lobo
- No está
- AL lago con cisnes
- Casa
- Una vaca
- Hola
- Están los cisnes
- Noooo
- Va abajo y al lago
- Si
- Contento
- Si, con más cisnes y más patos cua-cua
- Si

### **9. Cuento inventado**

Una chica tres años

Chica

Ía (María)

3 años

El nene, el papa y la mamá al parque

Uno perrito así chiquitin hace pupa

Si lo coge y va a casa y quita el palo

Pone un nombre

Midú

Contenta

Un perrito chiquitín

(Se da por terminada la prueba por cansancio del niño).

## A. Anexo IV

### EL CABALLO Y SUS AMIGOS

(Un ejemplo de los múltiples cuentos que se pueden encontrar en este libro).

Había una vez un caballo que todos los días cuando se levantaba se iba a pasear (Tocotoc, tocotoc). Un día iba por el bosque y hacía mucho viento (Inspirar por la nariz y echar el aire por la boca primero suave y después con fuerza) y de pronto escuchó a alguien que estaba quejándose (¡ay, ay, ay, ay!)

El caballo se acercó muy despacio (toc toc toc, a ritmo lento varias veces) al lugar donde se escuchaban los quejidos. Allí estaban atrapados en unas ramas, un pájaro y un conejo.

- ¿Qué os ha pasado preguntó el caballo=
- Pues que estábamos jugando y de pronto, el viento rompió la rama de este árbol (Inspirar por la nariz y soplar fuerte por la boca varias veces) y se nos cayó encima y quedamos atrapados.

Entonces el caballo, que tenía mucha fuerza (Iac, iac, iac,... hacer varias veces como si tiramos de la rama de un árbol con fuerza), apartó la rama del árbol y quedaron libres el pájaro y el conejo. Los dos se pusieron muy contentos y le dieron las gracias al caballo y siguieron jugando y cantando de alegría (varios ritmos que se pueden inventar- lalá lá, lele lé hoy jugamos como ayer-, o se puede hacer con otras vocales).

EL caballo siguió con su paseo (Tocotoc, tocotoc...) y después se fue a su casa.

Tenía hambre y el caballo se comió todo lo que le pusieron (Abrir y cerrar la boca, juntando los labios, primero despacio y después algo más rápido), para seguir estando fuerte, y además de postre se comió zanahorias con azúcar, rechupeteándolas con la lengua (Sacar y meter la lengua, al comienzo despacio y después más rápido para rechupetear las zanahorias).

Por la tarde el caballo se fue a ayudar a su padre que estaba construyendo una casa nueva, porque la que tenían era ya un poco vieja. La casa nueva era de madera y piedra, y el caballo arrastraba piedras y colocaba las maderas unas encima de otras (Ayudando con las manos hacemos como si colocamos las piedras pon pon pon pan pan pan pun pun pun,... a ritmos lentos y después algo más rápidos).

Cuando llegó la noche, el caballo se fue a dormir (Inspirar por la nariz y echar el aire por la boca de forma suave y después algo más fuerte. También se puede hacer con vibración de labios) y estaba feliz y contento porque había salvado la vida a dos animales y además ayudó a hacer la casa nueva.

Al día siguiente, el caballo se fue otra vez de paseo, contento, a veces corriendo (tocotoc, tocotoc,) y otras cantando (lala la, lelele lele le...) Cuando llevaba un rato caminando, de pronto, cataplooon. Se cayó dentro de un agujero grande y profundo del que no podía salir. Entonces comenzó a pedir ayuda (ehhhhhh, socorroooooo, uuuuuuuuuuhhhh...) Así estuvo, un buen rato, y de pronto miró hacia arriba y vio asomados al agujero al pájaro y al conejo. Y le preguntaron:

- ¿Qué te ha pasado?
- Pues que iba caminando y me he caído en este agujero. ¿Podéis llamar a mi familia para que vengan a sacarme de aquí?
- - Claro que sí, contestaron.

Y así lo hicieron. Fueron muy rápidos y avisaron a la familia del caballo, que fueron al agujero, y como tenían mucha fuerza, tirando y tirando de una cuerda lo sacaron de allí (Apretando los labios haciendo fuerza mmmmm y después otra vez iac iac iac..., como tirando de la cuerda)

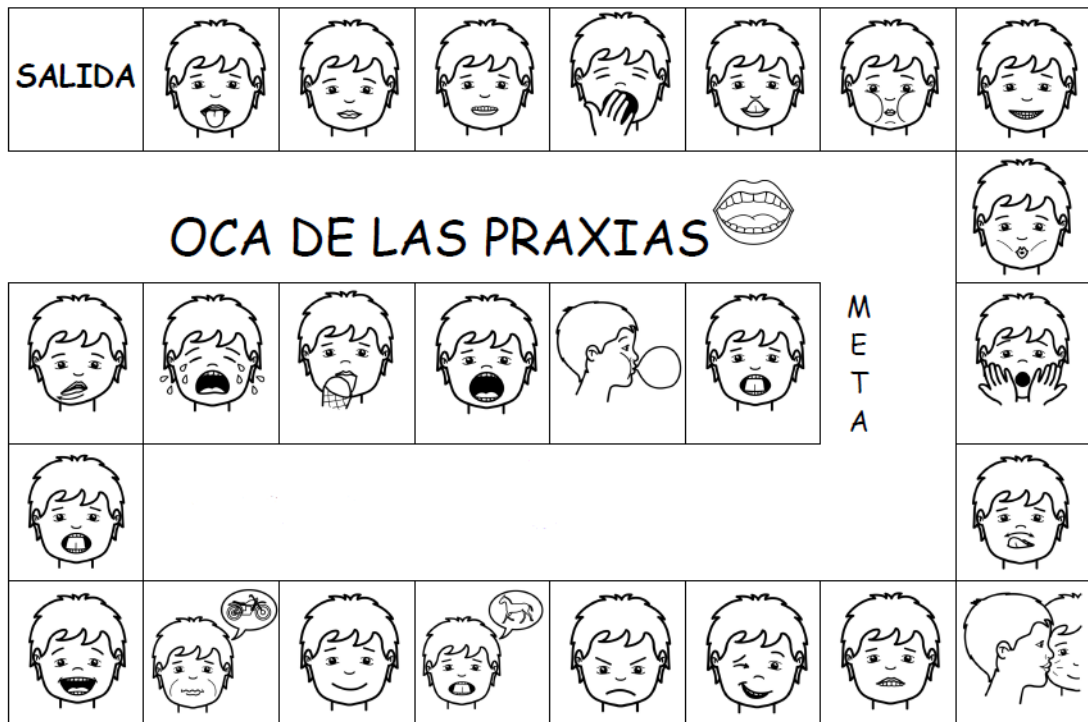
Entonces el caballo les dio las gracias al conejo y al pájaro, y fueron amigos para siempre, y muchos días jugaban juntos.

Por eso, siempre es bueno ayudar a los demás, porque siempre tendremos más y mejores amigos.

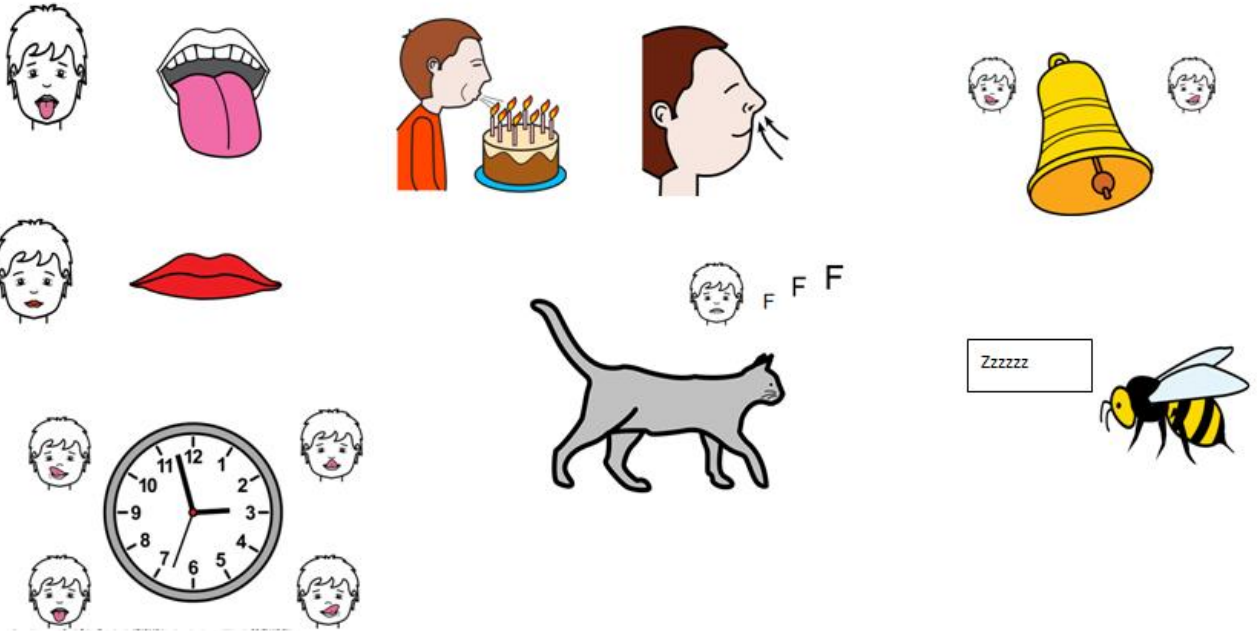
Colorín colorado, este cuento se ha acabado.




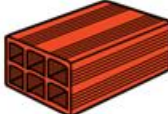



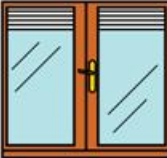
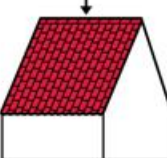








## A. Anexo V





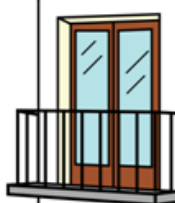
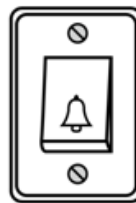
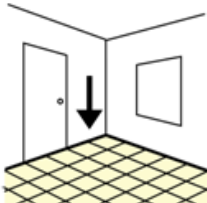
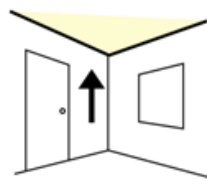

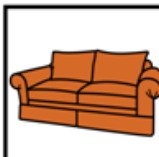




## A. Anexo VI



A. Anexo VII

SE LLAMA ...	SE HACE CON...	TIENE ...	ESTA EN ...	EN ELLA PUEDES...
 <b>CASA</b> <b>casa</b>	  	   	  	   

A.

SE LLAMA ...	SE RELACIONA TAMBIEN CON ...				
 <b>CASA</b> <b>casa</b>					
					
					

## A. Anexo VIII

¡Uy que viento hace!



¿En qué orden voy?

- Secuencias cotidianas



### 1ª Secuencia (manos)

La ano etá sucia, e lavo y uego etá limpia (La mano está sucia, me lavo y está limpia).

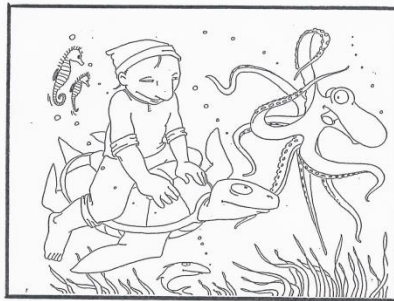
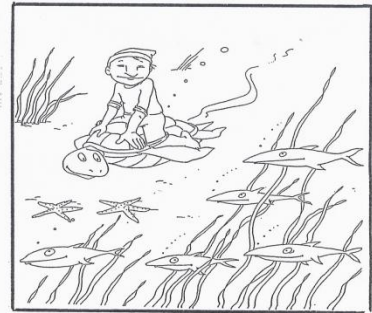
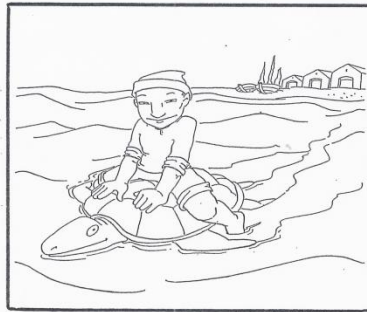
## 2º Secuencia (beber)

Etan antes, ha eido el niño y uego eta vacía (Esta es ante, ha bebido el niño y luego está vacía)





- Cuentos



## A. Anexo X

¿Qué va con qué?

